سلسلة

مساعدة الأطفال على تعلم مهارتي القراءة والكتابة

الكتابة وتطور التعلم

9

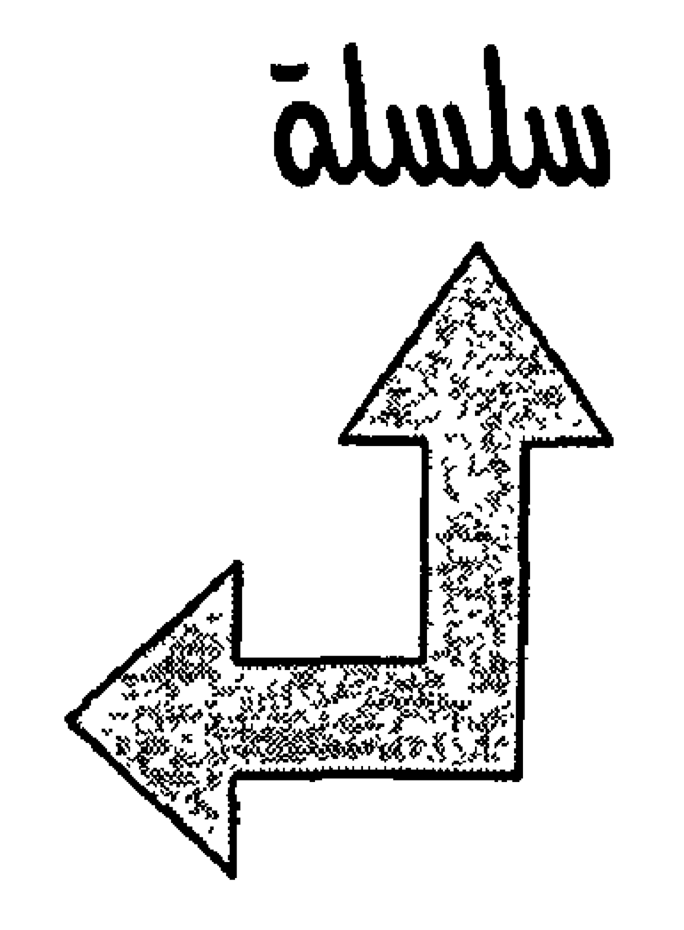
LESLEY MANDEL MORROW



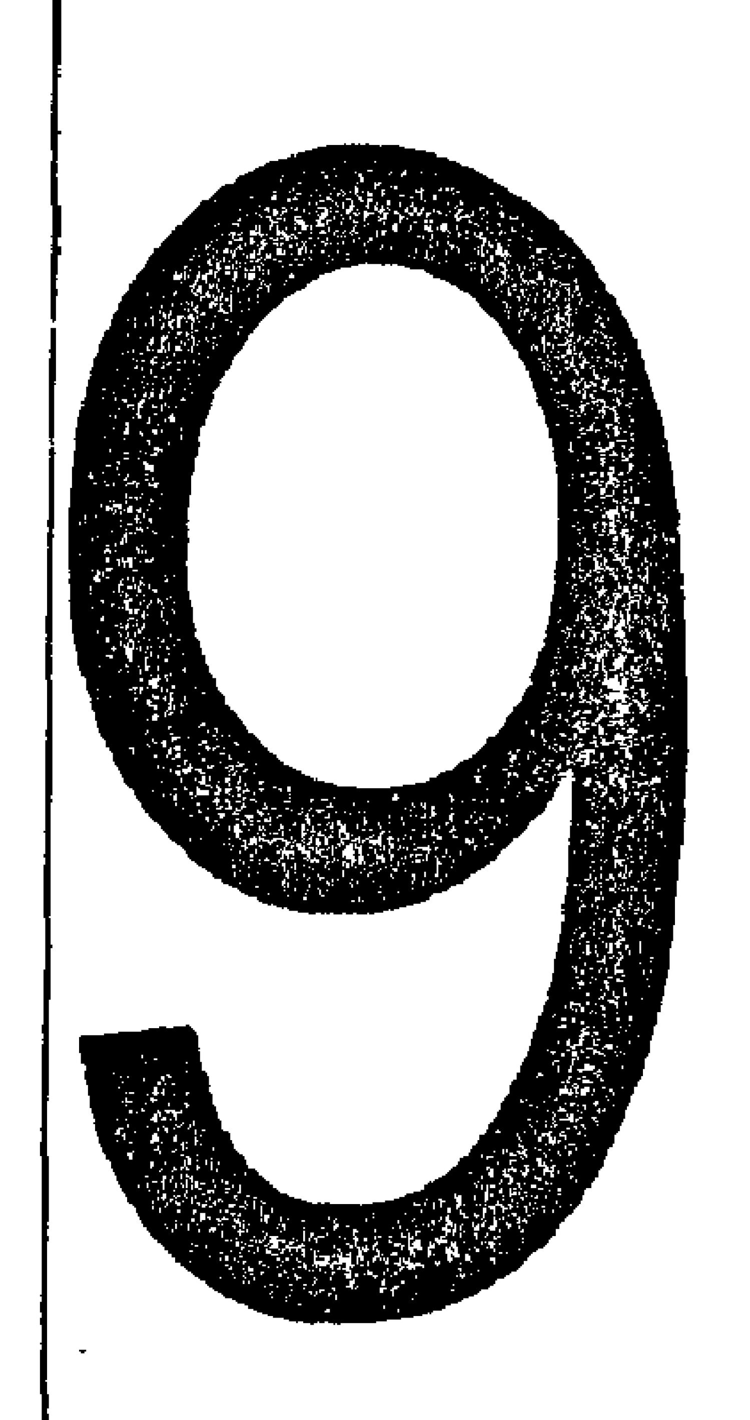
إعداد
قسم الترجمة والتعريب

2007
SIDA grant
Sweden

سلسلة



مساعدة الأطفال
على تعلم مهارتي القراءة والكتابة



الكتابة وتطور التعلم

تأليف

Lesley Mandel Morrow

Rutgers. The State University of New Jersey

إعداد وترجمة

قسم الترجمة والتعريب بالدار

الناشر

دار الكتاب الجامعي

غزة - فلسطين

2005

الطبعة الأولى

1426 هـ - 2005 م



دار الكتاب الجامعي
University Book House

عضو اتحاد الناشرين العرب
عضو المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

العين - الإمارات العربية المتحدة ص.ب: ١٦٩٨٣
فاكس: ٧٥٤٢١٠٢ هاتف: ٧٥٥٤٨٤٥ - ٧٥٥٦٩١١ (٣) (٩٧١)
Al Ain - United Arab Emirates P.O.Box 16983
Fax: 7542102 Tel:(971) (3) 7554845 - 7556911
E-mail:bookhous@emirates.net.ae

تنفيذ وطباعة بيروت ـ لبنان ـ تلفاكس: ٢٧٢٢٢٥ ٠٠٩٦١١ خليوي: ٣٣٤٦٤٨ ٠٠٩٦١٣

المحتويات

الموضوع	الصفحة

كلمة أولى

لقد أصاب فهمنا خلال العقدين الأخيرين لنمو معرفة الكتابة والقراءة تغييرات مفاجئة. فقد كنا فيما سلف نعتقد أن الأطفال كانوا يتعلمون الكلام والإصغاء خلال سنوات طفولتهم الأولى، ثم يتعلمون القراءة والكتابة في سن الخامسة أو السادسة. أما الآن فإننا ندرك أنهم يبدؤون بتطوير أشكال مبكرة للغة وقدرة على معرفة القراءة والكتابة بطريقة متزامنة ومنذ يوم ولادتهم.

كما أننا اكتشفنا أن الظروف التي تعزز أول تعلم للغة هي نفسها التي تعزز النمو الكلي لمعرفة القراءة والكتابة. هذه الظروف، والمتأتية من المحيط الاجتماعي للطفل، تتضمن الانغماس، والتعليم المباشر، فرصة التدرب، التي يمثلها المدرسون، والتلقين الاسترجاعي.

وقد برهنت (ليسلي ماندل مورّوُ Lesley Mandel Morrow) قيمة انخراط الأطفال في عدة نواحٍ من أشكال اللغة وتجارب التعلم. فقد قدمت أمثلة عدة عن مقاربات الأطفال للكتابة والقراءة كما بينت ضرورة إعطاء الأطفال فرصاً غير محدودة للتدرب. أكثر من ذلك، فإنها قد وضحت الطرق التي يقدم من خلالها الأهل نماذج، وتعليماً مباشراُ، والتلقين الاسترجاعي للطلبة اليافعين، في محاولاتهم للقراءة والكتابة. اتخذت الدكتورة مورّوُ وجهة نظر متوازنة حيال تعليمات توجيه التعلم وذلك عن طريق اختيار أفضل تقنيات نظريات التعلم، كنموذج استدلالي أو طريقة لحل مشكلة في سبيل المزيد من التوجيهات المباشرة.

كما يلعب أدب الأطفال دورا مهما في المحيط التعلمي الخاص بـ "مورّوُ". إذ يستفاد من الأدب كنموذج لتعلم اللغة، كما يقدم دافعا قويا لتعلم القراءة والكتابة. إنها نقطة الانطلاق للعديد من نشاطات تعلم القراءة والكتابة. والأمر الأكثر أهمية أن الأدب هو طريق المعرفة. فهو مشكّل حول قصة – إحدى صنائع العقل البشري. تدرك (مورّوُ) أيضا أن المواد المخصصة لأغراض التعلم هي ضرورية لتطور المهارات ولإنجاز المعايير الوطنية، والمحلية للمعرفة المبكرة بالقراءة والكتابة.

أدركت (د. مورّوُ) كذلك أهمية الأهل، الأنسباء، والأجداد، أو أشخاص آخرون يهتمون بالطفل ويتولون القراءة له والاستمتاع بثمار الكتب. وقد بينت كيف أن القراءة للأطفال تؤثر في امتلاكهم اللغة ومن أمثلة ذلك القصة التي تؤثر بشكل جيد في تعلمهم

القراءة والكتابة. كما أظهرت (مورّوُ) كيف يتعلم الأطفال مفاهيم مثل النسخة المطبوعة، والتعامل مع الكتاب، ومشاريع القصص حيث أنها تتداخل مع الكتب. وتخلص (مورّوُ) إلى أن الراشدين يعطون الأطفال المثال وهم يستمتعون بمشاركة القراءة والكتابة مع الأطفال. وقد بينت تأثير وجود مركز تعلم في الصف وتأثير قراءة كتب القصص جهرياً مع المدرس. وقد بينت أنه حين يتعرف الأطفال على الكُتّاب والشخصيات كأشخاص حقيقيين، يرغبون بقراءة أعمال أولئك الأدباء والكتابة بطريقة مماثلة لهم. وتقول مورّوُ أن لرواية القصص تأثير مماثل للقراءة جهراً. كما تعرفت على ضرورة المهارات الداخلة في مفاهيم التعلم بالنسبة للنسخة المطبوعة والكتب. مثلا، يحتاج الأطفال أن يطوروا الإدراك الفونيمي، مبادئ ألف باء "حروف الهجاء"، والأصوات لإنجاح عملية القراءة. كما يجب أن يتعلموا كيف يبنون معنىً من النص بتعلم استراتيجيات للفهم. ومن واقع تجاربها كمدرسة، وباحثة، وأم، رسمت رسماً بيانياً يقود لنجاح تعلم القراءة والكتابة.

قد اتخذت ليسلي ماندل مورّوُ رؤية عميقة عن نمو تعلم القراءة والكتابة في السنوات الأولى، وأظهرت جذوره التاريخية. كما أنها تعرف وتقوم ببحث عن قادة اليوم حيث أنها عضو في جمعية الباحثين تلك. وهي تلخص بإحكام نظريات اللغة وتربط الأبحاث الحالية بتدريبات أشكال الصوت. وقد قادت بنفسها العديد من الأبحاث الحقيقية، لتشهد على حقيقة أنه بالإمكان إيجاد جسر بين النظرية، البحث، والتمرين. وقد اعتُمدت أبحاثها في تجارب الصفوف الحقيقية – وأبحاث مدرسين آخرين كانت قد عملت بالتعاون معهم. وهذه الأمثلة صحيحة وتضيف مصداقية لبرهانها.

معالجة (د. مورّوُ) لتطور تعلم القراءة والكتابة هي على محك المعرفة الحالية. فهي على دراية كاملة بموضوعها وتربط بين كل أوجه تعلم القراءة والكتابة.

إنها ملاحظة وكاتبة فائقة الحساسية حيث أنها تترك المجال للأطفال والمدرسين بالتحدث عن أنفسهم من خلال عملهم.

ترى (د. مورّوُ) أن هناك قليلاً من الأطفال يتعلمون حب الكتب دون الاستعانة بأحد. ولا بأس أن يغريهم بمتع الكلمة المطبوعة وعالم القصص الرائع. وهي ترينا كيف نقوم بذلك وكيف نثري حياتنا وحياة أطفالنا من خلال ما تقدّمه. ولا شك أن مساهمتها بالنسبة للتعلم المبكر للقراءة والكتابة لدى الأطفال اليافعين هي مساهمة مستمرة.

برنيس إي. كوللينان Bernice E. Cullinan
أستاذ في تربية الطفولة المبكرة والتربية الأولية
جامعة نيويورك

مقدمة هذه السلسلة

إن هذه السلسلة موجهة للمدرسين، وأخصائيي القراءة، والإداريين، وطلاب دار المعلمين، وأولياء الأمور كذلك. إنها مناسبة تماماً للخريجين، وطلاب مرحلة ما قبل التخرج، وبرامج تطوير الموظفين العاملين في مجال تعلم الكتابة والقراءة ، وهي تتمم النصوص حول تعليم القراءة في المدارس الابتدائية، وسيرة الطفولة الأولى، وتعليم فنون اللغة في المدرسة الابتدائية، وكذلك أدب الأطفال.

تقول المؤلفة: لقد كتبت هذه السلسلة بسبب اهتمامي الخاص بتطور تعلم الكتابة والقراءة في الطفولة الأولى. وقد قمت بالتدريس في حضانات، ومدارس ابتدائية؛ وكنت أخصائية قراءة؛ ثم بدأت بتدريس منهاج الدراسة لسنوات الطفولة الأولى ودورات تعلم الكتابة والقراءة في المستوى الجامعي. وقد تركز بحثي حول استراتيجيات التوجيه في تعلم الكتابة والقراءة . وفي هذه المنطقة، وجدت ثروة من المعلومات في البحث في غضون السنوات القليلة الماضية. وقد ولّد هذا البحث نظرية جديدة وأعطى دفعاً جديداً لبعض نظريات التعليم القديمة. كما أنه تضمن استراتيجيات تربوية جديدة وعزز تدريبات قديمة لم يتوافر لها بحث يؤكد جدارتها. وتصف السلسلة برنامجاً يعزز تعلم الكتابة والقراءة من الولادة وحتى الصف الابتدائي الثالث.

وبالرغم من أن هذه السلسلة موجهة للتعلم المبكر للكتابة والقراءة، فان لمضمونها نتائج قوية على توجيه القراءة بالنسبة للصفوف الابتدائية. ويمكن تطبيق الأفكار الرئيسية الواردة في هذه السلسلة على تعلم الكتابة والقراءة في الصفوف الابتدائية. و تبدو بعض أجزاء هذه السلسلة شبيهة ببعض السلاسل القديمة من عدة نواح حول تعلم الكتابة والقراءة، لأن الكثير مما نعرفه لا يزال صالحاً. ومع ذلك، لدينا طريقة جديدة لتشذيب تعليمنا، كما أن الطريقة القديمة تحتاج لإعادة صقل، إعادة تنظيم، وإعادة تبرير.

لا تقدم هذه السلسلة وصفة جاهزة. بل إن الأفكار المعروضة قد سبق وجُربت فأثبتت نجاحها، ولكن لا تنطبق كل الأفكار على كل المدرسين وكل الأطفال. إن أداء المدرس يكون أكثر فعالية باتباعه استراتيجيات يشعر أنها مناسبة أكثر له. ويحتاج

المدرس أن يتخذ قرارات يراها حاسمة بشأن شكل برنامج تعلم الكتابة والقراءة واختيار الأدوات. كذلك مشاركة الأطفال في اتخاذ بعض القرارات. إذ أن الأطفال يأتون إلى المدرسة من بيئات ثقافية مختلفة، تجارب مختلفة، وقدرات مختلفة. وقد تختلف البرامج التربوية من منطقة إلى أخرى في البلد نفسه، في مواقع مختلفة، ولمختلف الأطفال في الصف نفسه. أساس هذه السلسلة وانبثاق علم التدريس وفن التدريس. فالعلم يتضمن نظريات مرتكزة على ما توصلت إليه الأبحاث التي أوجدت استراتيجيات التعلم. كما تتضمن هذه السلسلة وصفا للاستراتيجيات والخطوات اللازمة لتطبيقها. إلا أن البحث العلمي لا يأخذ بالضرورة الفروق الفردية بين المدرسين والتلاميذ. في حين أن فن التعليم يرتكز على المتغيرات الإنسانية. تقدم هذه السلسلة صيغة متوازنة لتوجيهات تعلم الكتابة والقراءة . فهي تناقش البحث الذي نجحت عملياً استراتيجياته التعليمية المرتكزة على نظريات التعلم المختلفة. مزيج من الأفكار البناءة المتعلقة بتقنيات الحل/ المشكلة مع بعض مقاربات التعليم المباشر، وبهذا يتمكن المدرسون من العمل بشكل أفضل وتقديم الأفضل للأطفال الذين يتولون تدريسهم.

يقدم الكتاب الأول هيكل النظرية والبحث، في الماضي والحاضر، والتي أثرت في استراتيجيات تطور التعلم المبكر للكتابة والقراءة .

أما الكتاب الثاني فيغطي الإصدارات الهامة فيما يخص تقييم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة – أولئك الأطفال من خلفيات ثقافية متباينة إضافة إلى ذلك. يقدم هذا الكتاب مفاهيم التقييم؛ كما أن الاستراتيجيات العملية للتقييم موجودة في كل كتاب. ومن ثم إلى التركيز على أنواع احتياجات الفرد في كل السلسلة، كما تمت كذلك مناقشة إصدارات عن الفروق الفردية خصوصا في الكتب، 1، 3، و 10.

يناقش الكتاب الثالث التأثير القوي للمنزل على نمو تعلم الكتابة والقراءة، خصوصا في السنوات الأولى لحياة الطفل. ويناقش وجهات نظر كثيرة فيما يخص التعلم العائلي للكتابة والقراءة مثل إدماج المنزل/ بالبرامج المدرسية، والبرامج التي تتطلب التداخل بين الأجيال، والحساسية حيال الثقافات المختلفة لتقديم برامج غير مقحمة وإنما مرتكزة على نقاط القوة الموجودة في العائلات.

أما الكتب من الرابع إلى التاسع، فيتعاملوا مع مناطق اللغة ونمو تعلم الكتابة والقراءة ، اللغة المحكية. هذه الكتب تناقش النظرية والبحث، وبشكل خاص، الميول

التطورية، استراتيجيات التعلم، ووسائل التقييم. وتنظر السلسلة إلى تطور مهارات تعلم الكتابة والقراءة كسبب مساعد ومترابط: فنمو واحدة من هذه المهارات تنمي المهارات الأخرى. أكثر من ذلك تبحث السلسلة: المراحل، والاكتساب، والاستراتيجيات المشتركة ببعضها والتي تبدو متشابهة، ومن الصعب الفصل بينها بشكل تام. وكي تكون السلسلة مقروءة بشكل أفضل، فقد عالجت مختلف مناطق تعلم الكتابة والقراءة.

يناقش الكتاب العاشر تحضير وإدارة المركبَّات المقدمة في السلسلة والمنظمة لخلق برنامج ناجح. ويؤكد هذا الكتاب على العلاقات المتبادلة بين جهات تعلم الكتابة والقراءة ويصف كيفية إدماجها خلال كل يوم من أيام الدراسة من خلال جهة المحتوى.

يبدأ كل كتاب بأسئلة للتركيز عليها أثناء قراءة النص. وينتهي بنشاطات مقترحة، وأسئلة، وفكرة عن الصف من الصف، ونشاطات دراسة حالة لاستخدامها من قبل المدرسين المتقاعدين والذين لا يزالوا في الخدمة. أما التذييلات فتسرد المواد التي يستخدمها المدرسون للوصول إلى برنامج ناجح يطور تعلم الكتابة والقراءة . أما المصطلحات المتعاملة مع تعلم الكتابة والقراءة فهي معرَّفة في المسرد الموجود في نهاية كل كتاب.

الكتابة وتطور التعلم

يريد الأطفال أن يكتبوا. يريدون ذلك منذ اليوم الأول لدخولهم المدرسة. وهذا ليس أمراً عرضياً. فقبل دخولهم المدرسة، كانوا يخربشون على الجدران، والأرصفة، والجرائد بأقلام التلوين، والطبشور، والأقلام.... بأي شيء يسمح لهم بالخربشة. وبهذه الخربشة يقول الطفل، (ها أنا).

دونالد غرايفز
Donald Graves
الكتابة: المدرسون والأطفال أثناء العمل
Writing: Teachers and Children at Work

أسئلة موجَّهة

1- صف نظريات تتعلق بكيفية اكتساب مهارة الكتابة.

2- وضح التصنيفات التي تعكس محاولات الطفل المبكرة في الكتابة، وقارنها بمراحل تطور اللفظ.

3- ما هي الأهداف الملائمة لدعم تطور الكتابة أثناء الطفولة المبكرة؟

4- ما الاستراتيجيات الممكن استخدامها لتطوير الكتابة من سن الولادة وحتى السنتين؟

5- ما الاستراتيجيات الممكن استخدامها لتطوير الكتابة من سن صفوف الحضانة وحتى الصف الثالث ابتدائي؟

6- ما الخطوات المتضَمنة في مقاربة عملية الكتابة؟

7- ما هي الأوجه الآلية المهمة في عملية الكتابة ليتعلمها الأطفال؟

8- ما الاستراتيجيات التي تحقق الإنجاز في التهجئة؟

9- كيف يمكن تقييم عملية الكتابة؟

قرأت السيد كالليستر قصة *السيدة العجوز التي ابتلعت ذبابة*. وهي رواية لا مغزى لها، تُقرأ وتغنى، وهي مؤلفة من أناشيد، وتكرر كل قطعة منها لجعلها قابلة للتنبؤ. وفيما يلي جزء من هذه الرواية:

- أعرف سيدة عجوز ابتلعت ذبابة،
- لا أعرف لماذا ابتلعت الذبابة، وإنها سوف تموت.
- أعرف سيدة عجوز ابتلعت عنكبوتاً،
- كان يهتزّ ويضحك ويوخزها من الداخل،
- وقد ابتلعت العنكبوت ليلتقط الذبابة،
- لا أعرف لماذا ابتلعت الذبابة، وسوف تموت.
- أعرف سيدة عجوز ابتلعت عصفوراً،
- ومن الحماقة ابتلاع عصفور،
- (اللازمة تُكرر)
- أعرف سيدة عجوز ابتلعت هراً،
- ابتلاع هر تصرف أخرق،
- (اللازمة تُكرر)
- أعرف سيدة عجوز ابتلعت كلباً،
- يا له من أمر غريب، ابتلاع كلب،
- (اللازمة تُكرر ومقاطع إضافية تُغنى)

بعد القصة، اقترحت السيدة كالليستر أن يفكر الأطفال في مزيد من الأناشيد لإضافتها إلى القصة.

وقررت تاشا وجايسون العمل مع بعضهما البعض. قالت تاشا، "لدي نشيد، أعرف امرأة عجوز ابتلعت أفعى، وشعرت بألم شديد عندما ابتلعت الأفعى." أما جايسون فقال، "ما رأيك ب"يا له من خطأ فادح ابتلاع أفعى." وافقت تاشا وقالت إن هذا المقطع يعجبها أكثر. جربا نشيداً آخراً. قال جايسون، "أعرف امرأة عجوز ابتلعت ضفدعاً، يا له من تصرف غريب ابتلاع ضفدع". ولكن اعترضت تاشا قائلة، "لا نستطيع ذلك، ففي القصة الحقيقية عندما ابتلعت السيدة كلباً، قالوا يا له من أمر غريب ابتلاع كلب." فكر جايسون ثم قال، "أعرف ـ لقد بدأت بالعدو عندما ابتلعت الضفدع". "هذا رائع، قالت تاشا".

وحضر طلاب الصف مع بعضهم ليروا ما تولد لديهم. وقد كانت العديد من الأناشيد متشابهة، والعديد منها مختلف. وكانت الحصيلة عشر أناشيد يضيفونها إلى القصة التي كتبوها على رسم بياني اختباري ثم غنوها معاً. عند انتهائهم، قال مايكل، " أتعلمون، أظن أن القصة التي كتبناها تفوق القصة الحقيقية جمالاً". وأكد الجميع على كلامه.

يهوى الأطفال اللعب. فمن خلاله، يتطورون اجتماعياً وعقلياً بطرق جوهرية. وخصوصاً في البيئات الأدبية، يمكن للعب الأطفال أن يأخذ شكل "خربشات" على ورق. ويستمتع الأطفال بصنع الخطوط، والعلاقات الاجتماعية التي يطورونها من خلال ذلك، والإحساس بالإنجاز الذي يثيره صنع هذه الخربشات، ونتائج هذا الفعل. من خلال كتابة الرسائل، يحقق الأطفال الإحساس بالهوية الذاتية في عيونهم وعيون الآخرين. السلسلة المتواصلة من اللعب بالرسم والكتابة، والتواصل عبر الرسائل المكتوبة، إلى كتابة القصص والنصوص تعكس النظريات الأساسية في تطور التعلم المبكر (Dyson, 1993; Halliday, 1975; Parker, 1983; Sulzby, 1986a).

العلاقات بين الكتابة والقراءة

ينقل الكتّاب والقراء خبراتهم عبر رموز كلامية. إذ تعيد الكتابة بناء المعاني من خلال بناء النصوص؛ ويعيد القرّاء بناء النصوص من خلال إعادة بناء المعاني المتوقعة (Birnbaum & Emig, 1983).

والمقارنات بين القراءة والكتابة بديهية لدى الأطفال. مثلاً، يعلّم الأطفال أنفسهم الكتابة تقريباً بنفس الطريقة التي يعلّمون بها أنفسهم القراءة: بالتجربة. من خلال دوافع الخطأ والصواب - وهو شرط ضروري لتطور تعلم الكتابة والقراءة لديهم - فهم يجربون أوجه عديدة من عملية الكتابة ويخترعون ويزينون الأحرف، الرموز، والكلمات؛ ويخلطون بين الكتابة والرسم؛ ويؤلفون رسائل بأشكال متعددة؛ وغالباً ما يستمرون باستخدام أشكال مبتكرة للكتابة بعدما يبدأون بإجادة الكتابات التقليدية (الشكل 1).

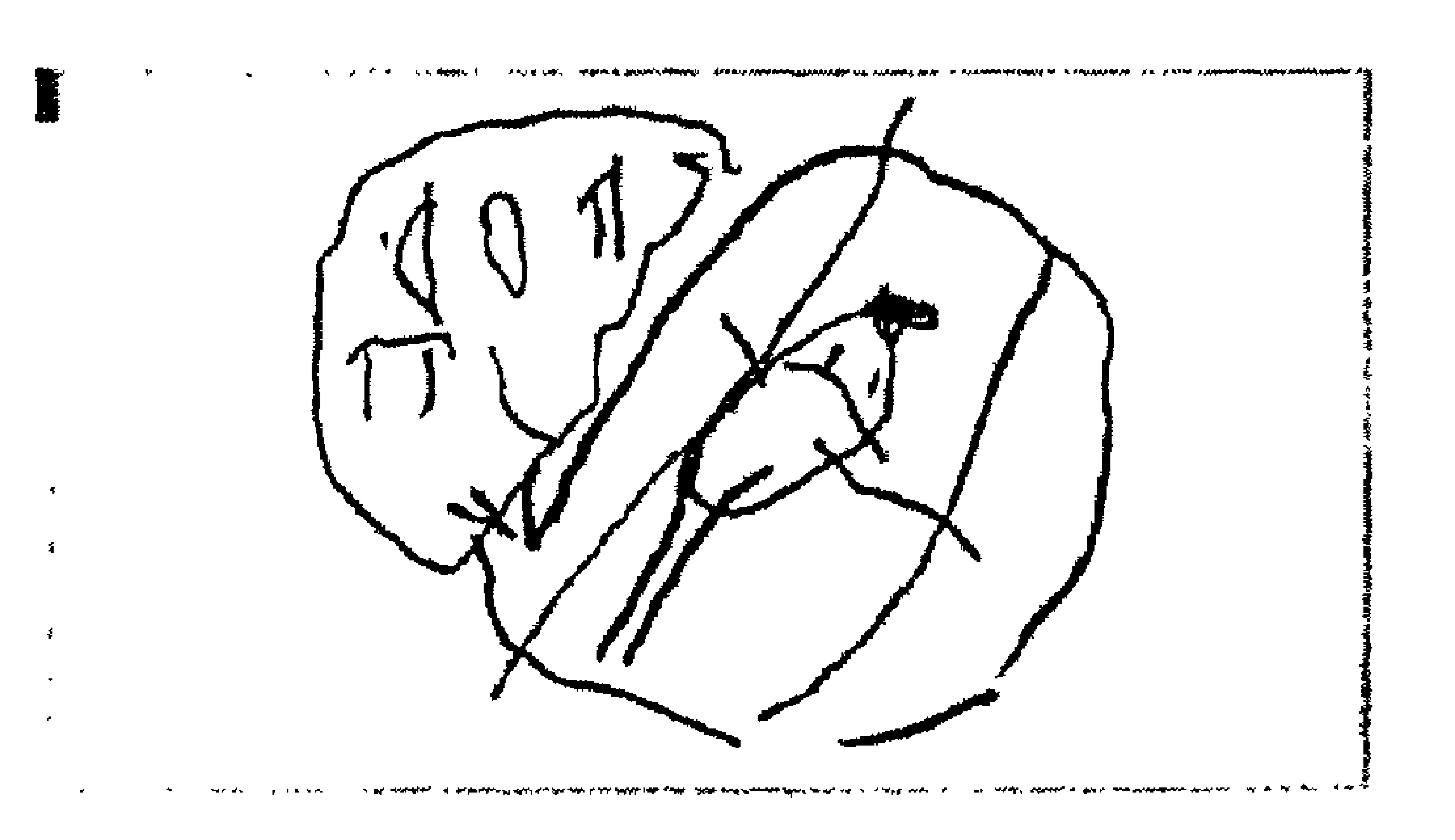
شكل (1):
في نموذج الكتابة هذا، ماكس، طفل عمره 5 سنوات، يستخدم ما يكتب لتزيين رسمه

متى يجب تعلم الكتابة

تتعزز تجارب التعلم المبكر لدى الأطفال من خلال المواقف العائلية وتجارب الحياة الواقعية في إطار العائلة والجماعة (Gundlach mcKane, Scott, & McNamee, 1985). في الواقع، لقد بيّن ذلك باحثو السلالات البشرية، لأن تجارب التعلم هذه هي تجارب طبيعية، والكثير من الآباء ليسوا على دراية بتجارب القراءة والكتابة لدى أبنائهم إلا بعدما ينوّه لهم بها (Taylr, 1983). والكثير من الأمور التي تقوم بها العائلة، بما فيها طريقة تعاطي أعضائها مع بعضهم البعض، تتضمن تعلماً. فهم يكتبون ملاحظات لبعضهم بعضاً، ولوائح للتسوق، وبطاقات معايدة، شكاوي، الخ... وكما اكتشف أندرسون وستوك (1984) في دراسة عن الطبقات العاملة البيضاء، والأفارقة الأمريكان، والعائلات اللاتينية، لم تكن تجارب التعلم المبكر حكراً على أفراد الطبقات المتوسطة والثرية فقط، بالرغم من أن هكذا تجارب تختلف إلى حد كبير من فرد إلى آخر. وقد استنتجا أن "التعلم" "يتأثر بشكل كبير بالمؤسسات الاجتماعية وليس بالانتماء الثقافي للفرد".

وتطور عملية الكتابة المبكرة، يتميز بانتقال الأطفال من مجرد اللعب برسم خربشات على الورق، إلى كتابة الرسائل، انتهاء بابتكار النصوص. ففي البداية لا يهتم الأطفال بنتاج "كتاباتهم" بل يكادوا يفقدوا اهتمامهم بها بسرعة. ومع ذلك، فبمجرد أن يبدأوا بفهم أن هذه الإشارات هي عبارة عن كلمات ذات معنى حتى يبدأوا بالاستمتاع بها وبالتالي بكتابتها، يحدوهم حينها التصميم على التعلم (Baghban, 1984).

يتعلم الأطفال استخدامات اللغة المكتوبة قبل تعلمهم لأشكالها (Gundlach et al., 1985; Tayor, 1983). بمراقبة الأطفال وهم يخربشون ويخترعون "نصوصهم" البدائية، لاحظ الباحثون أنه يبدو وكأن الأطفال يعرفون ما معنى الكتابة قبل أن يعرفوا الكثير عن كيفية الكتابة بالشكل السليم. وبالكاد تبدو رسائلهم التي يكتبوها لأصدقائهم وأقاربهم، وكذلك بطاقات المعايدة، والإشارات التي يولدونها بالكاد تشبه أشكال الكتابة المتعارف عليها. ومع ذلك، يبدو وكأنهم مدفوعين بفهم لوظيفة النصوص المكتوبة. ويرسم تيل (1986) نتيجة مماثلة: "إن وظائف التعلم هي إلى حد كبير جزء من تعلم القراءة والكتابة كما أنها الأوجه الرسمية للغة المكتوبة" (أنظر الشكل 2).



الشكل (2): جاي، 5 سنوات، يجرب الكتابة الوظيفية في رسالة لأحد أصدقائه، بيتر

تتطوّر كتابة الأطفال من خلال الاختراع وإعادة اختراع لأشكال اللغة المكتوبة (Dyson, 1986; Graves, 1994). إذ يخترع الأطفال طرقاً لصنع الأحرف، والكلمات، والنصوص، منتقلين من مجرد أشكال بدائية إلى ما يكاد يتطابق وأشكال الكتابة المتعارف عليها. فمن خلال إعادة بناء قدراتهم على إنتاج الرسائل والنصوص، يعيدوا وبشكل مواز إعادة بناء معرفتهم عن اللغة المكتوبة (Hansen, 1987). إذ يقبل مدرسو وآباء الأطفال في صفوف الحضانة والذين يظهرون اهتماماً فريداً بالكتابة ويشجعوا نتاج أبنائهم من الأشكال المبدئية للكتابة. وتماماً كما تسمى أحياناً لغة الأطفال المحكية في سنواتهم الأولى باللغة الأولية، يمكن كذلك تسمية طريقتهم المخترعة في الكتابة بالكتابة الأولية. إذ لا يدرسهم أحد الأشكال؛ بل يخترعونها من ملاحظاتهم لمطبوعات البيئة المحيطة بهم، وتقليدهم لها، وتعاطيهم مع أفراد أكثر فصاحة يكتبون بحضورهم.

ويتميز انخراط الأطفال في اللغة المكتوبة، ولو من خلال حالات وتفاعلات

اجتماعية، بشكل أساسي بالمبادرة الذاتية والتوجيه الذاتي. معظم الأحيان، يختار الأطفال بأنفسهم متى يكتبون، وماذا يكتبون، وكيف يفعلون ذلك. ويمكن للآباء، والمدرسين، وأولياء الأمور، والراشدين، أو حتى الزملاء تشجيعهم على الكتابة، وهناك الكثير من الوضعيات (مثل تمثيل دور النادل في المطعم) التي تتطلب الكتابة. وينوه باحثون أمثال هارست، وودوارد، وبروك، (1984) وأيضاً نيومن (1984) بأهمية وجود النية في مسألة الكتابة المبكرة والتعلم. يتعلم الأطفال بحيث يتوقعوا أن يكون للغة المكتوبة معنى، وهم يفضلون الحالات التي تحدث فيها الكتابة بهذا الأسلوب.

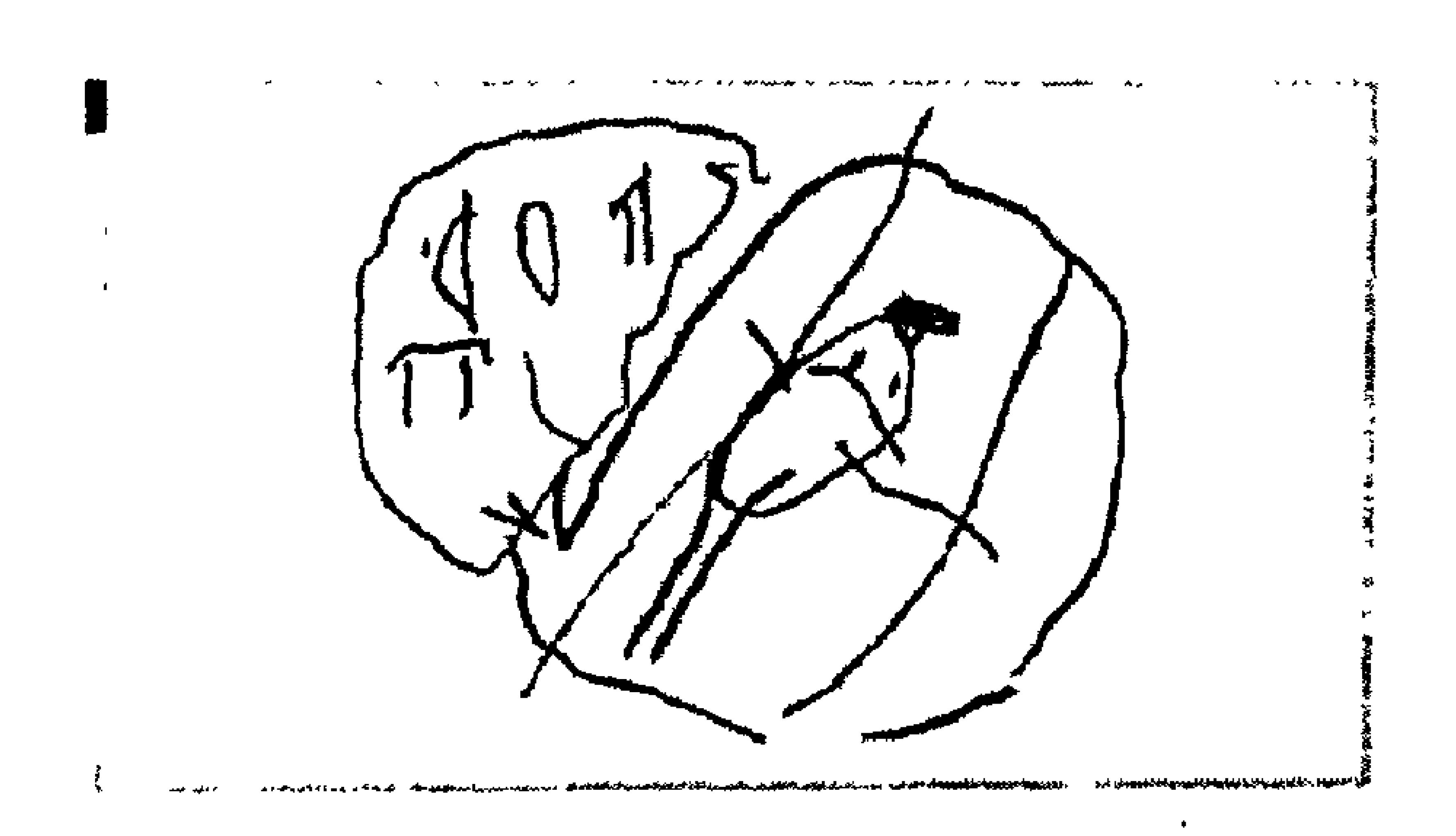
في الكتابة، كما هو الحال في التحدث، يكون لنسج القصة قوّة دفع ونشاط أساسيين. فنحن، نشترك مع بعضنا بالحاجة العميقة إلى تحويل خبراتنا الشخصية إلى قصص. وصنع قصة ما هي طريقة أساسية نتعلم من خلالها ونشذب بالتالي تطورنا الفكري. فخلق وسرد القصص يلعب أدواراً مركزية هامة في تطور تعلم الكتابة والقراءة ونمو عقول الأطفال. وغالباً ما يفاجئنا الأطفال بما يمكنهم القيام به مع اللغة المكتوبة وما يعرفونه عنها (Britton, 1982). ويبدو أنهم يدركون الأوجه المهمة لوظائفها وأشكالها، وينتجون تعبيرات عن اللغة - ولو أولية - إلا أنها تكون استثنائية، وذلك لرغبتهم بذلك.

يتعلم الأطفال عن الكتابة من خلال توجيهات المدرسين، ومن خلال ملاحظة أشخاص آخرين أكثر مهارة منهم، وأيضاً من خلال مشاركة الآخرين في أحداث التعلم أيضاً. ويلعب الأشخاص الذين يكتبون بفعالية دوراً هاماً كنموذج في تطور الكتابة لدى الأطفال (Temple, Nathan, Burris, & Temple, 1988). ويحتاج الأطفال لمراقبة راشدين يتشاركون بعملية الكتابة، كما يحتاجوا لتوجيه وتشجيع الراشدين من حولهم وهم يكتبون.

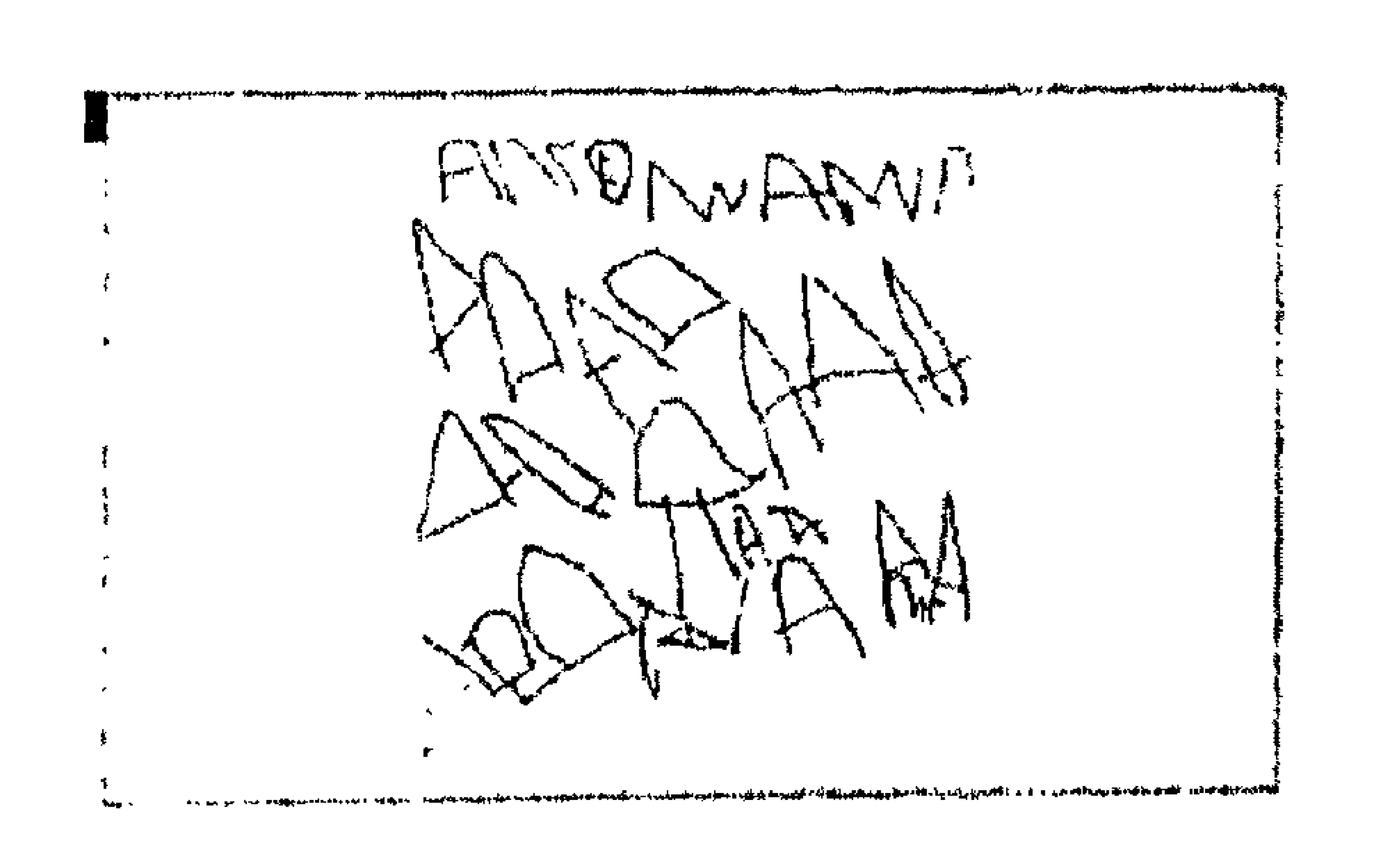
يحتاج الأطفال للعمل بشكل مستقل على أنواع وأشكال الكتابة التي اختبروها من خلال تعاطيهم مع آخرين أكثر تمرساً منهم. ويسمي تيل (1986) هذه النشاطات بالاكتشافات ويعلق بأنها تسمح لتعلم الأطفال بأن يصبح "يانع الثمار". قد تتضمن هذه النشاطات التدرب على أوجه الكتابة_ شكل الحرف ومعرفة الاختلافات والتشابهات بين الرسم والكتابة، واللفظ والتقطيع، إلى ما هناك. فهذه النشاطات مرتبطة بمعرفة الأطفال الناشئة عن اللغة - أي *المعرفة الما بعد لغوية*. عندما يكتشف الأطفال معرفتهم النامية ومهاراتهم في الكتابة المستقلة، يصبحون أكثر إدراكاً بما يعرفونه وأكثر مباشرة. وقد

يطوروا حينها لغة للتحدث عن هذه المعرفة (Goodman. 1986). وبقدر ما يجعلون معلوماتهم عن اللغة صريحة، يتمكن الأطفال من استخدام تلك المعرفة المباشرة في توجيه وضبط محاولاتهم في الكتابة، وبالتالي أشكال ووظائف الكتابة.

وفي هذا المجال نجد نقطتان على قدر من الأهمية. أولاً، يتدرب الأطفال على ما تعلموه عن الكتابة، إلا أن هذا التدريب يكون أكثر نفعاً عندما يكون نابعاً من مبادرة ذاتية. ثانياً، يساهم التدريب المتأتي من مبادرة ذاتية فيما يتعلمه الأطفال عن الكتابة، وهي ظاهرة متطورة تلعب دوراً أساسياً في تطور قدرات الكتابة لديهم. (أنظر الأشكال 3، و 4).



الشكل (3): يفصل (روبرت) ذي الأعوام الثلاثة بين كتابته ورسوماته من خلال وضع كل منهما في دائرة خلال التدرب الذاتي الخاص به.



الشكل (4): جنيفر، في الثالثة والنصف من عمرها، تتدرب على الكتابة من خلال كتابة أنماط أحرف متشابهة وتبدأ من اليسار إلى اليمين وعبر الصفحة كلها.

نظرية التطوير المبكر للكتابة

بمعناه الأوسع، يمكن النظر إلى تطور لغة الأطفال كطور من أطوار عملية التعلم للمساهمة في صنع ومشاركة المعاني الاجتماعية (Halliday, 1975). ولتحقيق هذه المساهمة، يتعلم الأطفال أن يفهموا، يستخدموا، ويقوموا بإشارات متفرقة. بالرغم من أن

اللغة مجرد نظام واحد من أنظمة الرموز المستخدمة، إلا أنها أهم وأكثر هذه الأنظمة استخداماً. وهكذا، وكجزء من العملية الواسعة لتطور الرموز، يتعلم الأطفال الإصغاء، التحدث، الكتابة، والقراءة، وهم بكل هذا، يطورون اللغة في أوجه استخداماتها الأربعة جميعها. يبدأ تعلم اللغة لديهم في التواصل الذي يسبق الشكل الخطابي مع آبائهم والذي يكون على شكل طفولي، ولكنه شكل يتطور ويُبنى من خلال الإصغاء للحديث، من خلال الإشارات، ومن خلال اللعب الرمزي، إلى الرسم، والكتابة والقراءة (Vygotsky, 1978). إن مصدر التعلم الأساسي للأطفال هو معرفتهم بطرق ترميز خبرتهم والتواصل من خلال تلك الرموز في وضعيات متداخلة سابقة للشكل الخطابي.

ويمكن تلخيص إطار العمل النظري هذا كالتالي:

1- تطور التعلم هو جزء من التطور اللغوي.
2- التطور اللغوي هو جزء من تطور الرموز.
3- التطور الرمزي هو جزء من تطور المعاني الاجتماعية والثقافية.

بالنسبة لغالبية الأطفال، يحدث هذا الإجراء بشكل متواصل. إذ لا يكون هناك فجوات أو انتقالات حادة من وجه إلى آخر. ففي الظروف العادية، يبدأ تطور التعلم لدى الأطفال مع العملية المتسلسلة لتعلم التواصل - أولاً بشكل غير كلامي، ثم من خلال الكلام، وبعدها من خلال اللعب الرمزي، وأخيراً الرسم. وتعود جذور كل مرحلة إلى مراحل مبكرة وتشكل شبكة جديدة لمصادر وإمكانيات التواصل.

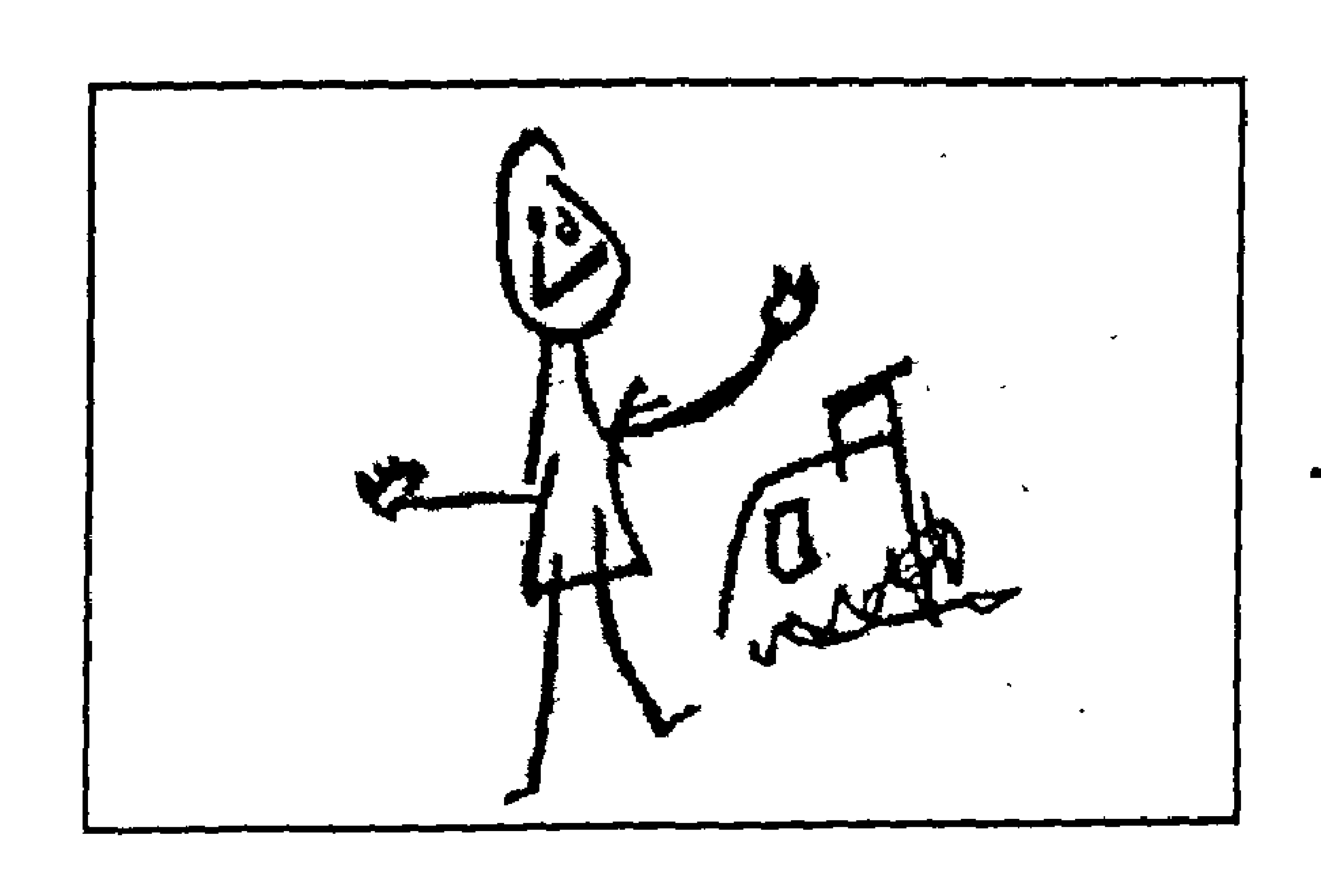
أكثر من ذلك، يحدث التعلم المبكر بشكل طبيعي من خلال التداخلات العائلية والحياة الجماعية. ففي هذا السياق، يتحرك الأطفال من اللعب باللغة المكتوبة إلى استخدامها بهدف التواصل. فهم يخلقون الأشكال ويعيدون تشكيلها. وعندما يبدأ الأطفال بخربشة علامات على الورق، فمعظمهم يفعل ذلك دون أي معرفة بطبيعة أبجدية رموز نظام اللغة المكتوبة. مبدئياً، لا ينظرون للكتابة على أنها وسيلة لفك رموز الخطابة (Dyson, 1985; Ferreiro & Teberosky, 1982). وبعد ذلك ليس بوقت طويل، ينظرون إلى الأحرف كدلالة على أشخاص وأشياء حقيقيين، مع أنهم لا زالوا يعتقدوا أن الكتابة، مثل الرسم، ترمز أو تعكس مواضيع معينة، ولا تعكس كلمات "محشوة" مثل المقالات أو الصفات. وفقط في النهاية، يدرك الأطفال أن الكتابة تمثل لغة ما.

تطور القدرة على الكتابة

سجل الباحثون ملاحظات مختلفة لمراحل تطور الكتابة في الطفولة المبكرة ,Dyson (1984; Sulzby, 1986b; Teale, 1986). ويتفق معظمهم، مع ذلك، على أنه إذا كانت هناك مراحل، فهي مراحل غير معرّفة بشكل محدد. يصف دايسون (1986) تطور كتابة الأطفال على أنه يتضمن مرحلتان. من الولادة وحتى سن الثلاثة، يبدأ الأطفال باكتشاف شكل الكتابة من خلال "الخربشة". بعدها، وحيث أن الأطفال يتطورون من سن ثلاثة إلى ست سنوات، "يتطور لديهم ضبطهم للخربشة بشكل مضطرد، ليتحول إلى أشياء محددة يسمونها بأسمائها، وعلى السياق نفسه، تكتسب الخربشة شيئاً فشيئاً مواصفات الحرف المطبوع، بما فيها التخطيط، التوجه الأفقي، وتسلسل الأحرف ..." في الحقيقية، وكما هو ملاحظ، قد يحاول الأطفال بشكل مبدئي فك شيفرة الأشياء بشكل مباشر، كما يحدث في الرسم، ولكن فيما بعد فقط يحاولون فك اللغة.

يميز سالزبي (1985) 6 فئات للكتابة في صفوف الحضانة، محذراً من ألا يجب اعتبار هذه الفئات انعكاساً للتسلسل التطوري. ومع ذلك، فهذه الفئات تصف محاولات الأطفال المبكرة في مسألة الكتابة.

1 - *الكتابة من خلال الرسم*: سوف يستخدم الطفل الرسم للإشارة إلى الكتابة. ويحاول الطفل إنجاح العلاقة بين الرسم والكتابة، دون إرباكهما. إذ يرى الطفل الرسم/ الكتابة كوسيلة اتصال لرسالة محددة وذات معنى. ويمكن للأطفال الذين يشاركون بالكتابة من خلال الرسم قراءة رسوماتهم وكأنها تحمل كلمات مكتوبة. (الشكل 5).

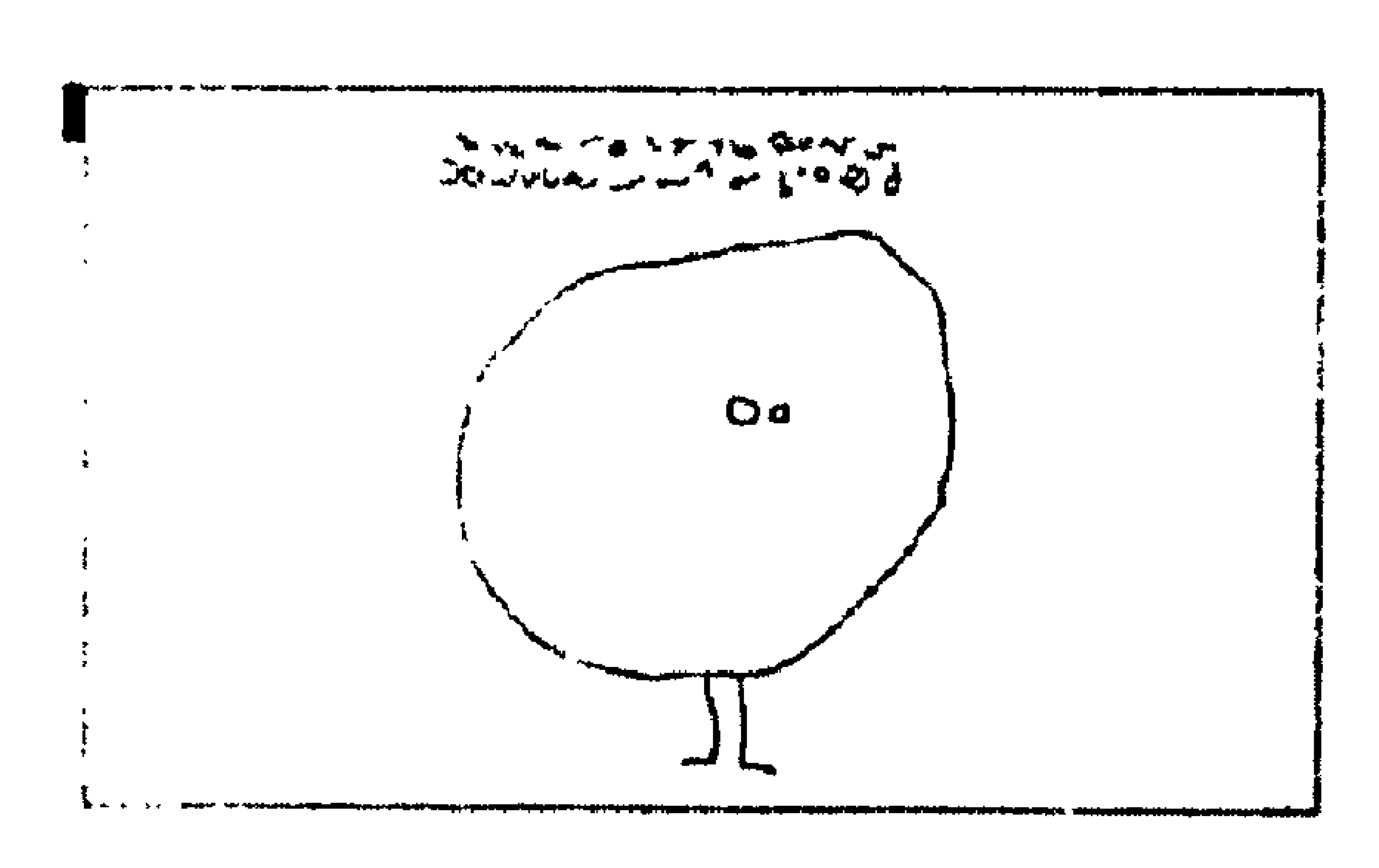


الشكل (5): الكتابة من خلال الرسم: عندما طلب منه كتابة شيء ما، رسم براد (4 سنوات) صورة. وكان الطلب يسفر عن الرد ذاته، رسمة للكتابة.

2 - *الكتابة من خلال الخربشة*: يخربش الطفل ظناً منه أنه يكتب. وغالباً ما يبدو وكأنه يكتب ويخربش من اليسار إلى اليمين. يحرك الطفل قلمه كما يفعل الراشد، والقلم يحدث أصواتاً كأصوات الكتابة. وتشبه الخربشة الكتابة. (الشكل 6).

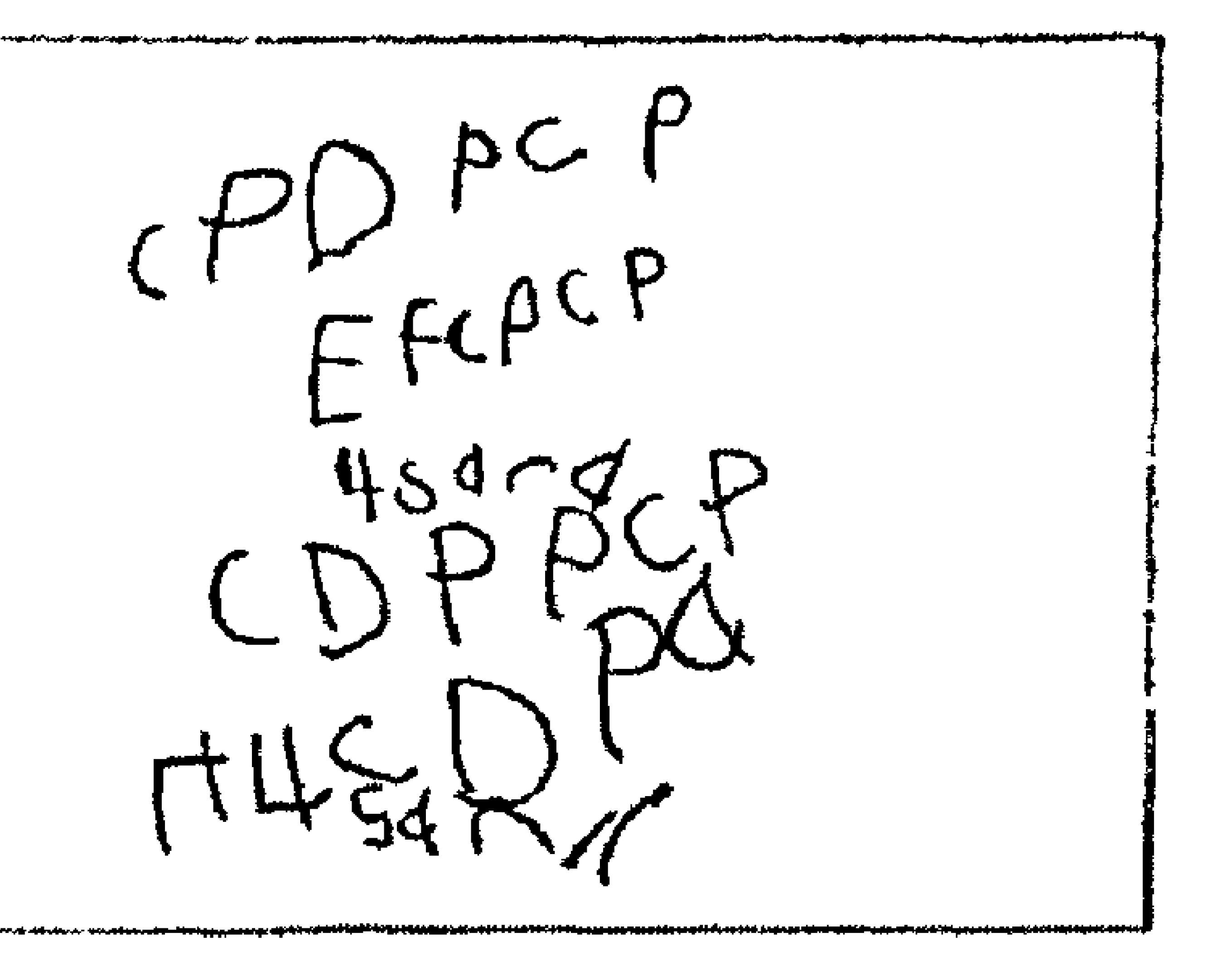
الشكل (6): الكتابة من خلال الخربشة: عندما طلب منها الكتابة، خربشت كاتي (3 سنوات) عشوائياً. وبطبيعة الحال تطورت خربشتها لتصبح من اليسار إلى اليمين. ثم استخدمت علامات ذات معنى يمكن أن تعتبر كنقاط في نهاية الجملة.

3 - *الكتابة من خلال صنع أشكال مشابهة للأحرف*: لأول وهلة، تبدو الأشكال في كتابة الطفل كالأحرف. مع ذلك، تظهر الملاحظة القريبة أنها تبدو فقط مثل الأحرف، ولكنها ليست أحرفاً، بل مجرد أشكال مختلقة.(الشكل 7)



الشكل (7): الكتابة من خلال صنع أشكال شبيهة بالأحرف: كتبت أوليفيا (4 سنوات) أشكالاً شبيهة بالأحرف من اليسار إلى اليمين.

4 - *الكتابة عبر توليد وحدات معلومة جيّدًا أو سلاسل الأحرف*: يستخدم الطفل السياقات المتعلمة عن الأحرف من مصادر مثل اسمه أو اسمها. أحياناً يغير الطفل تسلسل الأحرف، أو يكتب نفس الأحرف بطرق عدة مختلفة، أو يولد أحرفاً جديدة بالطريقة العشوائية. (الشكل 8).



الشكل (8): الكتابة من خلال إعادة تشكيل وحدات معروفة ومتعلمة جيداً: كتابة براين هنا (4 سنوات) تتجه من اليسار إلى اليمين على طول الصفحة.

5 - ***الكتابة من خلال تهجي مبتكرة***: يظهر الأطفال العديد من المستويات ***للألفاظ المبتكرة***. مبدئياً، يخلق الأطفال تهجئتهم الخاصة بالكلمات عندما لا يصلون للتهجئة المتبعة. في اللفظ المبتكر، قد يمثل حرفاً ما مجموعة من المقاطع اللفظية وأحياناً لا تفصل بين الكلمات فسحة معقولة. وكلما نضجت كتابة الطفل، كلما بدأت كلماته تشبه الكلمات المتعارف عليها، وقد يضيف أو يلغي حرفاً أو أكثر. (الشكل 9).

I Love cat's Bcuz Thea are
So Prety and I lik uTer anmlz
To.
I Love mi famle and Thea Love
me bac.

الشكل (9): الكتابة من خلال لفظ مبتكر: "أحب القطط لأنها جميلة جداً كما أحب الحيوانات الأخرى أيضاً. أحب عائلتي وهي بدورها تحبني". كانت هذه كتابة جيني في الربيع من سنتها الدراسية لصف الحضانة.

6 - ***الكتابة من خلال اللفظ المتعارف عليه***: تشبه كتابة الطفل هنا كتابة الراشد. (الشكل 10).

إن وصف سلزبي العام للكتابة المبكرة يساعد الآباء والمدرسين أثناء ملاحظتهم ووصفهم لكتابة الأطفال. كما هو ملاحظ، يشدد سلزبي على أن هذه الفئات ليست بالضرورة حتمية وغير قابلة للتغير.

Little Red Riding hood

Once upon a time there
was a little girl named
little red riding hood.
No one knew why she always
walked she should be riding
something. The next morning
Mrs. Shobert asked little Red
riding hood why are you always
walking? Then she walked
away and she was thinking
from that gave her an idea
to buy something. She went to
a toyota deler, she didn't like
anything. Then she went to
a bike place and said, "I
think I like that one." Now
Red riding hood rides.

الشكل (10): الكتابة المتعارف عليها: كتب كيفن هذه القصة وهو في الصف الثالث الابتدائي

أهداف تعمل على تشجيع تطور الكتابة

يمكن للآباء والمدرسين استخدام عدة استراتيجيات لمساعدة الأطفال وتشجيعهم على المبادرة الذاتية بالكتابة. يمكنهم خلق وضعيات تدخل الأطفال في توليد وتعلم اللغة المكتوبة. تعكس هذه الوضعيات فهمنا النامي لمسألة أن التعلم لدى الأطفال يتطور من خلال سياق الأحداث العائلية والاجتماعية التي تتطلب القراءة والكتابة.

من بين كل الأفكار، والنظريات، والاستراتيجيات المتعلقة بالتعلم المبكر، تمثل طريقتنا بالتفكير بالكتابة على أنها أكثر الطرق تعارضاً مع ما اعتدنا عليه. إذ أننا نسمح للأطفال باستخدام أقلام التلوين والورق لمساعدة تطور مهاراتهم الحركية في تحضيرهم لعملية الكتابة، إلا أننا لا نفكر أبداً بالكتابة كطريقة لنقل معنى كجزء متداخل من برنامج التعلم المبكر للأطفال في سن سنتين. إننا الآن ندخل استراتيجيات للكتابة في الروتين اليومي للأطفال، أطفال ما قبل صف الحضانة، طلاب صفوف الحضانة، وطلاب الصف الأول ابتدائي. كما نعتبر أي خربشة للطفل على ورقة محاولات للكتابة، وليست مجرد إشارات عشوائية. هذا التصور ضروري في برامج تطور التعلم المبكر.

إن أفضل طريقة لدعم تطور اللغة والتعلم لدى الأطفال هو خلق وضعيات للاستخدام القيم بالإضافة إلى التوجيه المباشر بالأعم الأغلب. ويطبق هذا المبدأ بشكل متساو أيضاً

في المنزل، ومراكز الرعاية اليومية، الحضانة، وفي صفوف الأول، والثاني، والثالث ابتدائي. والأهداف التالية عن تشجيع التطور اللغوي وتطور التعلم تُطرح من منظور أن الأطفال يتعلمون اللغة، بما فيها الكتابة والقراءة، باستخدامها عن عمد في العديد من المواقف (مثلاً، أثناء لعبهم أو تواصلهم مع بعضهم البعض).

1- يجب أن يتوافر للأطفال بيئة يتعاملون فيها وبشكل دائم مع مطبوعات مختلفة.

2- يجب أن يختبر الأطفال المطبوعات كمصدر للمتعة واللهو.

3- يراقب الأطفال باستمرار الراشدين وهم يكتبون، للغايتين معاً: العمل، والمتعة.

4- يجب أن يُمنح الأطفال الفرص والأدوات لممارسة الكتابة بأنفسهم.

5- يجب مساعدة الأطفال على اتخاذ القرار بشأن ما سيكتبون عنه، أما القرار نفسه 6- فيجب أن يتوصلوا إليه بمفردهم.

6- يجب الاستجابة لمحاولات الأطفال في الكتابة، بأي شكل كانت، على أنها محاولات تواصل ذات معنى (مثلا الخربشات، الأشكال الشبيهة بالأحرف، الأحرف العشوائية، الألفاظ المخترعة...).

7- يجب أن يُشجع الأطفال على اللجوء للكتابة لأغراض شخصية واجتماعية مختلفة، مثل كتابة لوائح، بطاقات، رسائل، إشارات، إعلانات، قصص، وكتب.

8- يجب أن يقرأ الأطفال قصصاً بأساليب مختلفة، حيث تفيدهم كنماذج يحذون حذوها في كتاباتهم.

9- أن يكون استخدام الكتابة متضمناً من خلال المنهج التعليمي.

10- يجب أن يتحين المدرسون الفرص من خلال كتابات الأطفال للدلالة والإشارة إلى العلاقات الرمز - الصوت ككلمة منطوقة قد تحولت إلى كلمة مكتوبة.

11- يجب أن يتعرض الأطفال للطريقة السليمة في كتابة الأحرف في مخطوطة ما.

12- يجب أن يتعرض الأطفال لاستخدام عدة أوجه من التقطيع؛ وغير ذلك...

13- تكون اختراعات الأطفال للألفاظ مقبولة، وهم ينتقلون إلى الكتابة الأكثر تقليديّة، التوجيه للتهجئة.

14- يجب أن يشارك الأطفال في تقييم أعمالهم الخاصة بهم.

15- يجب إيجاد التوازن بين تجارب الكتابة من المنظور البنّاء مع التّوجيه الصّريح للمهارات.

استراتيجيات لتطوير الكتابة من الولادة وحتى سن سنتين

لقد وصفت الكتب السابقة استراتيجيات يستخدمها الآباء لمساعدة الأطفال في تطور اللغة المحكية والقراءة المبكرة. ويمكن تطبيق بعض هذه الاستراتيجيات مباشرة في تطور الكتابة المبكرة لدى الأطفال. ومع ذلك، فمن المهم التذكر، أن الكلام، والقراءة، والكتابة مرتبطين ديناميكياً بتطور الأطفال. فعندما نساعد طفلاً ما في اللغة المحكية، نساهم أيضاً وبطريقة غير مباشرة في تطور التعلم لديه عن طريق زيادة التجارب اللغوية لديه. وبالمثل، يساهم تطور القراءة في الكلام والكتابة، وكذلك الكتابة تساهم في القراءة والكلام. يشكل هذا الفهم أسس المقاربة المتداخلة لفنون اللّغة.

في حالة ميدانية مفصلة، وصفت Baghban (1984) ملاحظاتها حول تطور الكتابة لدى ابنتها غيتي، عندما بدأت غيتي تخط أولى خربشاتها على الورق، بدءاً من سن 18 شهراً وحتى 24 شهر.

عندما بدأت غيتي تخربش، كان نتاج خربشاتها يمتد على طول الصفحة وعرضها. في سن 19 شهراً، بدأت بوضع النقاط وأصبحت خربشاتها تحتل مكاناً أقل حجماً على الصفحة. في سن 20 شهراً. أضافت دوائر وخطوطاً متموجة إلى مخزونها. وعندما كانت تخربش بعد مشاهدتها أمها وأبيها يكتبان، أصبحت نتاجاتها "أكثر شبهاً بالكتابة الإنكليزية" وفي سن 23 شهراً، كانت فترة خربشتها تستغرق 10 دقائق، وفي السنتين بدأت بالثرثرة وهي تنظر إلى ما خربشته. كما حاولت أن تكتب الحرف للمرة الأولى، وكان آنذاك الحرف "ميم" والذي به يبدأ أول حرف من اسم أمها "مريم" وكذلك أول حرف من اسم أبيها "مروان". ومنذ تلك الفترة، تابع أهل غيتي تجاربها التعلمية وجهودها بانتباه شديد. وهكذا فإن المراعاة والانتباه مهمان من قبل كل الآباء وأولياء الأمور.

كما اقترحنا في كتب سابقة، هناك طريقة أخرى لدعم تطور الكتابة لدى الأطفال، وهي أن نصبح أكثر إدراكاً بتجاربهم مع مطبوعات البيئة من حولهم، بما فيها المطبوعات التي يشاهدها على التلفزيون، وفي المحافل الدينية، والكلمات المطبوعة على علب وصناديق الطعام، والإشارات، وفي المتاجر الخ...، ليس المطلوب أن نصبح أكثر إدراكاً بتغير وتواتر تجارب أطفالنا مع مطبوعات المحيط فحسب، بل يمكننا أن نتحدث معهم عن هذه الخبرات، وسماع تعليقاتهم، وأسئلتهم، وتشجيعهم على تمييز وتذكر الإشارات والأحرف، من النصوص العادية (مثلاً، حرف الميم الموجود في مكان ما من

يافطة ماكدونالدز). فإذا ما تعاملنا مع الطفل بهذه الطريقة، خصوصاً بدءاً من السنة الثانية وما بعدها، نكون مستعدين لتشجيعهم عندما يحاولون – كجزء من خربشتهم - أن يكتبوا حرفاً أو أكثر من الحروف التي تعلموها من المحيط. وفي الواقع، يمكن أن يبدأ الأطفال محاولاتهم الأولى ما بين سن 18 شهر و 24 شهر، مع العلم أن غالبية الأطفال لا تبدأ محاولاتهم قبل سن 24 إلى 36 شهر.

يمكننا أيضاً تشجيع الأطفال في محاولاتهم الأولى وهم يخربشون على الورق. وعادة، عندما يبدأوا بذلك، وبعضهم يبدأ من سن 18 شهر، تكون طريقتهم عنيفة أكثر مع أدوات الكتابة، وبعد ذلك، يبدأون بالخربشة بطريقة أكثر لطفاً ومرونة وتوازناً، مع حركات متناسقة أكثر. عندما يكون الأطفال في المراحل الأولى من الخربشة، يمكننا أن نريهم كيف يمسكون الأقلام وأقلام التلوين، ونرشدهم إلى كيفية تحريك أيديهم على الورق، ليس بالخربشة عنهم، بل بمساعدتهم على فهم أن الورق يستعمل للكتابة.

استجاباتنا حيال خربشات الأطفال الأولى ضرورية جداً. ويستحسن الا نضغط عليهم كي يكتبوا أشياء نطلبها نحن منهم. بل يجب أن يخربشوا على سجيتهم ويقرروا بأنفسهم متى تمثل هذه الخربشة أشياء. من المهم ألا نستعجلهم كي يخبرونا عما تعنيه أو تمثله هذه الإشارات. بل من الأفضل أن نقول لهم "آن، يعجبني ذلك" ثم نسألهم "ما هذا؟" "هل يمكنك كتابة المزيد؟" فكل تلك استجابات مساعدة، ولكن لا يجب أن نلح إذا ما قال الطفل لا. التعبير عن المتعة الأصلية لدى الأطفال حيال الخربشة، سواء كانت هذه الخربشة تشبه الكتابة أم لا، والنظر إليها كخطوة مهمة من عملية إجراء طويلة، هي استجابات إيجابية تشجع الأطفال على الاستمرار، فمن خلال استمرارهم ب "الكتابة" سيجسد الأطفال في خربشاتهم ما تعلموه عن الطباعة من أحداث التعلم اليومية.

أكثر من دعمنا الإيجابي للأطفال، يمكن أن نكون نماذج يحذوا حذوها. يمكننا أن نسمح لهم بمشاهدتنا نكتب أحرفاً، ولوائح، وقوائم، وملاحظات، وطلبات وفواتير، ويمكننا أن نتداخل معهم ونناقشهم فيما نقوم به. على سبيل المثال: "إنني أكتب رسالة لجدتي وجدي، أخبرهم فيها كم نشتاق إليهم، هل تريد أن تخبرهم شيئاً؟ هل تريد أن تكتب لهم شيئاً بنفسك؟" وأنت تكتب، أدع الأطفال للجلوس معك، ومراقبتك، وطرح الأسئلة عليك، وحاول أن تكتب مستعيناً بيدهم. فهذا يمنحهم الفرصة لرؤية كيف تكون الكتابة ويبدأوا بفهم أن الإشارات التي تكتبها تنقل معنى. ويستمتع الأطفال بالكتابة أو

بصنع نشرات إعلانية، ومنشورات، إعلانات، وأشكال. يكتب الأطفال فوق المطبوعات وفي الفراغات. كما أن هذه المطبوعات تشكل نموذجاً لهم وإيحاءاً للقيام بإشاراتهم الخاصة.

تكرار الإيقاعات والأغنيات تساهم أيضاً في الكتابة المبكرة. وأيضاً استخدام الدمى اليدوية واللعب بالألعاب، مثل الأحاجي المفككة والتي تُجمع معاً. الألعاب التي تعالج باليد وتتطلب براعة تساعد على التطور الحركي المطلوب لتشكيل الأحرف. كذلك اللعب بالمعجون أو الطين، استخدام الطباشير، والرسم كل ذلك يساعد على بناء النشاط الحركي أيضاً. بالطبع، لا تطور القراءة للأطفال اللغة المحكية فقط، وتشجع محاولات القراءة المبكرة، كما ناقشنا سابقاً، بل إنها تثير كذلك محاكاة الأطفال للكتابة أو صنع كتبهم الخاصة بهم، أياً كانت محاولاتهم الأولى. يمكن أن يعرض الآباء أو المربون محاولات الكتابة الأولى للأطفال على الجدران، الأبواب، كموضوع إمتاع وليس كموضوع نقد أو حكم أو تصحيح.

يجب أن توفر المنازل ودور الحضانة بيئات للكتابة - مواقع مريحة مع وسائد وطاولات وكراسي بحجم الأطفال - ومخزن لأدوات الكتابة. يجب أن يتضمن كذلك أقلام عريضة الخط، أقلام، أقلام تلوين، وطبشور. ويستحسن أن يكون هناك إمدادات منوعة بالحجم والشكل من الأوراق المسطر ولوح. تخزن الأدوات في المكان المخصص للكتابة بحيث يتعلم الأطفال كيف يختارون أدواتهم ويضعونها جانباً بشكل مستقل.

استراتيجيات للكتابة من صف الحضانة وحتى الثالث ابتدائي

كما ذكرنا في كتب سابقة، يهتم المربون وأولياء الأمور بما يتوقعون إنجازه من الأطفال لأغراض محددة وأهداف في مراحل معينة. وتحدد ***الجمعية الدولية للقراءة/ والمجلس الوطني لمدرسي اللغة الإنكليزية معايير فنون اللغة الإنكليزية*** (1996) المعايير العامة التالية للكتابة والتي ليست متدرجة حسب المستوى:

يعرض الطلاب جملة واسعة من الاستراتيجيات وهم يكتبون ويستخدموا عناصر كتابية مختلفة بشكل سليم للتواصل مع شرائح مختلفة ولعدة أسباب.

يطلب الطلاب المعرفة بقواعد اللغة وبنيتها (مثل: الأسلوب، المفردات) للتواصل بشكل فعال مع شرائح مختلفة ولأغراض مختلف.

من خلال هذا الكتاب، أشرت إلى *المعايير الأساسية للتعلم الابتدائي لصفوف الحضانة وحتى الثالث ابتدائي (1999)* المعد من قبل مركز التعليم الوطني ومركز الاقتصاد وتطور أبحاث التعلم في جامعة بيترسبورغ. في معايير الكتابة في هذه الوثيقة، يكون لكل مرحلة دراسية خطوط عريضة متشابهة. وتزداد النتائج لكل صف دراسي، مع تدرج صعوبتها.

يسمى المعيار الأول للكتابة في الصفوف الابتدائية *عادات الكتابة وإجراءاتها*. يقترح هذه المعيار أن يكتب الأطفال يومياً من صفوف الحضانة وحتى الثالث ابتدائي لتطوير الحاجة والرغبة بالكتابة بانتظام. يجب أن يُمنح الأطفال الفرصة لاختيار مواضيعهم التي يرغبون بتجربة كتابتها.

يشرك المعيار الثاني المذكور في الوثيقة *أنواع أغراض الكتابة ونتائجها*. ويذكر أغراضاً لكتابات الصغار مثل سرد القصص من خلال القص الكتابي، إنباء الآخرين بتقارير معلوماتية، استخدام الكتابة الوظيفية، والاستجابة للأدب.

ويناقش المعيار الثالث *استخدام اللغة وتقاليدها*. وتتضمن أسلوب الكتابة مع القواعد، والمفردات واختيار الكلمة، اللفظ، النقاط والفواصل، وتقاليد أخرى.

تقترح هذه المعايير بعض التوجيه المنهجي والمباشر للنتائج المحددة المرجوة. وفيما يلي فصل عن الاستراتيجيات الممكن استخدامها لتحقيق هذه النتائج.

استراتيجيات لتطور الكتابة واللفظ في صفوف الطفولة الأولى

يمكن أن يتوقع المدرسون والأهل رؤية تطور سريع في الكتابة لدى الأطفال من سن سنتين وحتى سن ثمانية سنوات. وكما رأينا، إنه في خلال هذه الفترة ينتقل معظم الأطفال من مجرد الخربشة إلى إنتاج أحرف عشوائية، إلى كتابة الأحرف، إلى كتابة الكلمات مع ألفاظ مبتكرة، إلى البدء باستخدام قواعد الكتابة السليمة. سوف يبدؤون بترك مساحات مناسبة بين الكلمات ويستخدموا بعضاً من النقاط والحروف. كما يميلون لكتابة قطع أطول، ويمثل نتاجهم عادة تدرجات أكبر من الوظائف والأشكال. هو ذا الوقت الذي يظهر فيه الأطفال طفحاً مكثفاً للنشاط الكتابة، قد يكون موازياً للطفح المكثف للقراءة. ومع ذلك، من المهم، أن يستشعر المدرسون احتياجات الكتابة لدى الأطفال واهتماماتهم في هذا الوقت ويعرفوا كيف يتداخلون معهم لدعم مجهودهم، وتعلمهم، ونموهم.

يستمتع أطفال الحضانة وأطفال في سن ما قبل المدرسة بعملية الكتابة أكثر من نتاجها. ويكون فعل الكتابة هو محور اهتمامهم، مع العلم أنهم يطورون بشكل مضطرد اهتمامهم بالنتاج. عندما يمثلون دور النادل والنادلة، مثلاً، ويسجلون "الطلبات"، يهتمون بأن يستطيع الآخرون قراءة ما "كتبوه". نفس الأمر قد يحدث مع الملاحظات أو بطاقات التهنئة التي يرسلونها إلى الأقارب والأصدقاء. يبدأ الأطفال بإبداء اهتمامهم بأن يكون المتلقي قادراً على فهم رسائلهم - ربما قد يكتبوا لهم بالمثل. وقد يكون الأطفال الذين اختبروا ما يشبه الكتابة غير راغبين برسم إشارات على الورق حتى في سن الحضانة، وقد يكون سبب ذلك أنهم أصبحوا واعين لمسألة أن هذه الإشارات لا تتفق وقواعد الكتابة وبالتالي قد لا تكون مقبولة. من المهم أن يعرفوا أن الكتابة المغايرة للكتابة المألوفة هي مقبولة. وقد يسأل بعض الأطفال عن لفظ بعض الكلمات ويرفضوا كتابتها حتى يعرفوا كيفية كتابتها بالشكل الصحيح. ويجب أن يجاب طلبهم وسؤالهم.

يجب أن ندرك أن ما يكتبه الصغار وكيفية كتابتهم أكثر أهمية، مبدئياً، من أوليات الكتابة نفسها (اللفظ، الكتابة اليدوية، الفواصل والنقاط، وترك المسافة بين الكلمات). يتطلب تعلم الكتابة تعلم تركيب نصوص تنقل معنى. باكتساب الأطفال لخبرات الكتابة، سيتعلمون مهاراتها وأوالياتها من خلال التدريب والتوجيه.

عندما يكون الأطفال أحراراً بالكتابة بالطريقة غير المألوفة، مثل استخدام ألفاظ مبتكرة كما يوضح الشكل (9)، فهم يدعمون الإدراك الفونيمي وبالتالي معرفة الأصوات الفونيمية. وعندما يكتب الأطفال، عليهم أن يحولوا الكلمة الملفوظة إلى لغة مكتوبة. فهذا يعزز الفهم ببناء اللغة المحكية وكيفية ارتباطها باللغة المكتوبة. وكلما كتب الأطفال أكثر، كلما أصبحوا أكثر براعة في تقسيم المقاطع اللفظية ودمجها في كلمات، مما يزيد ليس فقط من قابليتهم على الكتابة، بل أيضاً من قدرتهم على القراءة المستقلة.

يختار الصغار أن يكتبوا إذا ما كانت الوضعية تشكل معنى لهم. فإذا ما فرضنا عليهم خيارنا مما يجب أن يكتبوه طوال الوقت، فمن غير المرجح أن نصل لنتائج إيجابية. مع هذا الأفكار الأساسية في أذهاننا، يمكننا خلق استراتيجيات وبيئات ملائمة لمساعدة الأطفال على الكتابة.

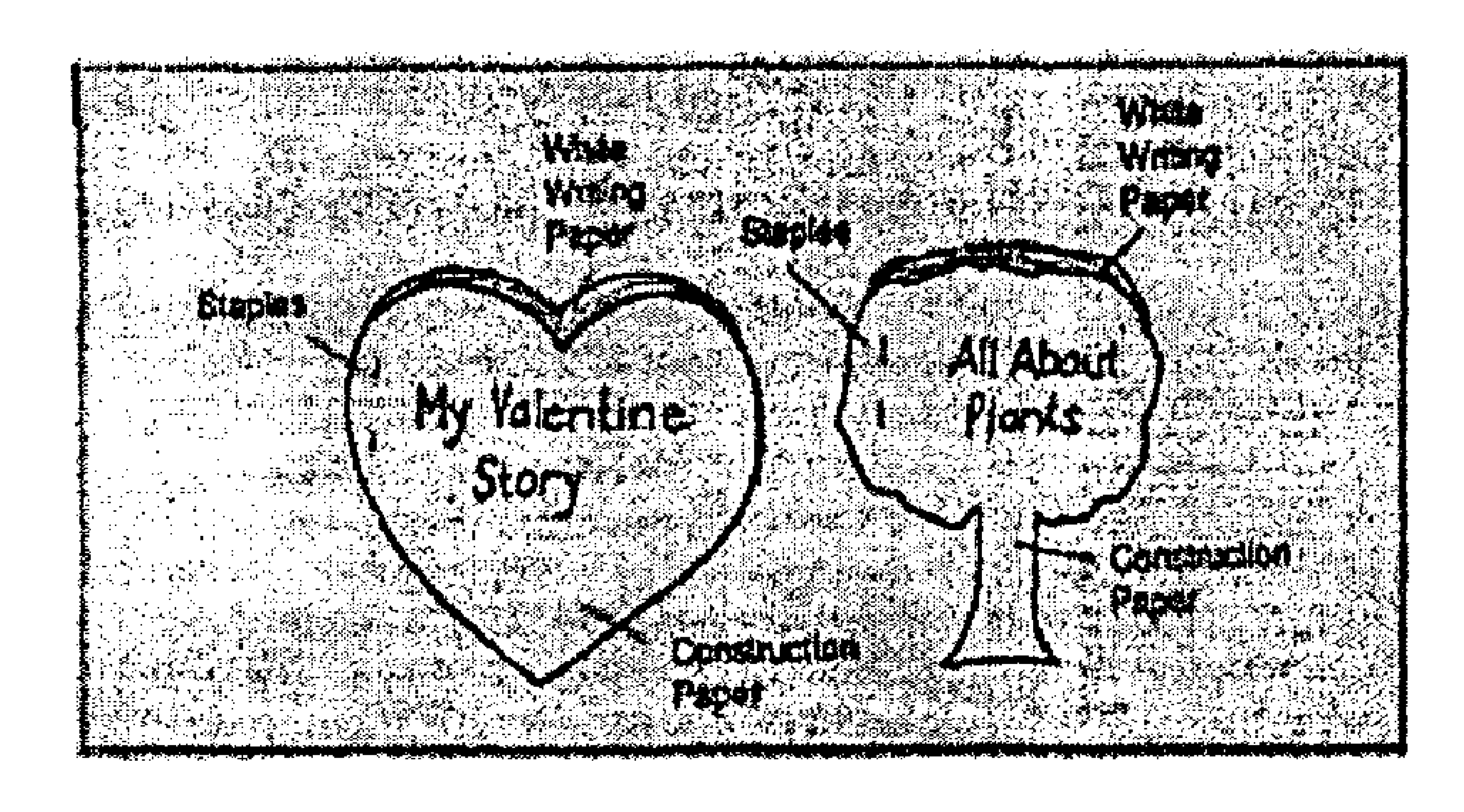
ركن الكتابة في الصف

يجب أن يتضمن ركن التعلم في الصف مكاناً مخصصاً للكتابة. مكان يسهل الوصول إليه، جذاب، ومضياف. يمكن أن تكون هذه المنطقة جزء من الزاوية المكتبية. على أن يتضمن طاولة وكراسي، إضافة إلى وسائد للصغار يستلقون عليها ويكتبون هم على الأرض. كما يجب أن تتضمن أدوات الكتابة العديد من أقلام التلوين، تشكيلة واسعة من الأقلام الصغيرة والكبيرة والعريضة (الملونة والعادية)، وطبشور ولوح. ويمكن الاستعانة بمجموعة متنوعة من الأوراق، مخططة وغير مخططة، أوراق بيضاء أو أوراق صحف، بأحجام تتراوح من 8.5 × 11 إنش إلى 24 × 36 إنش.

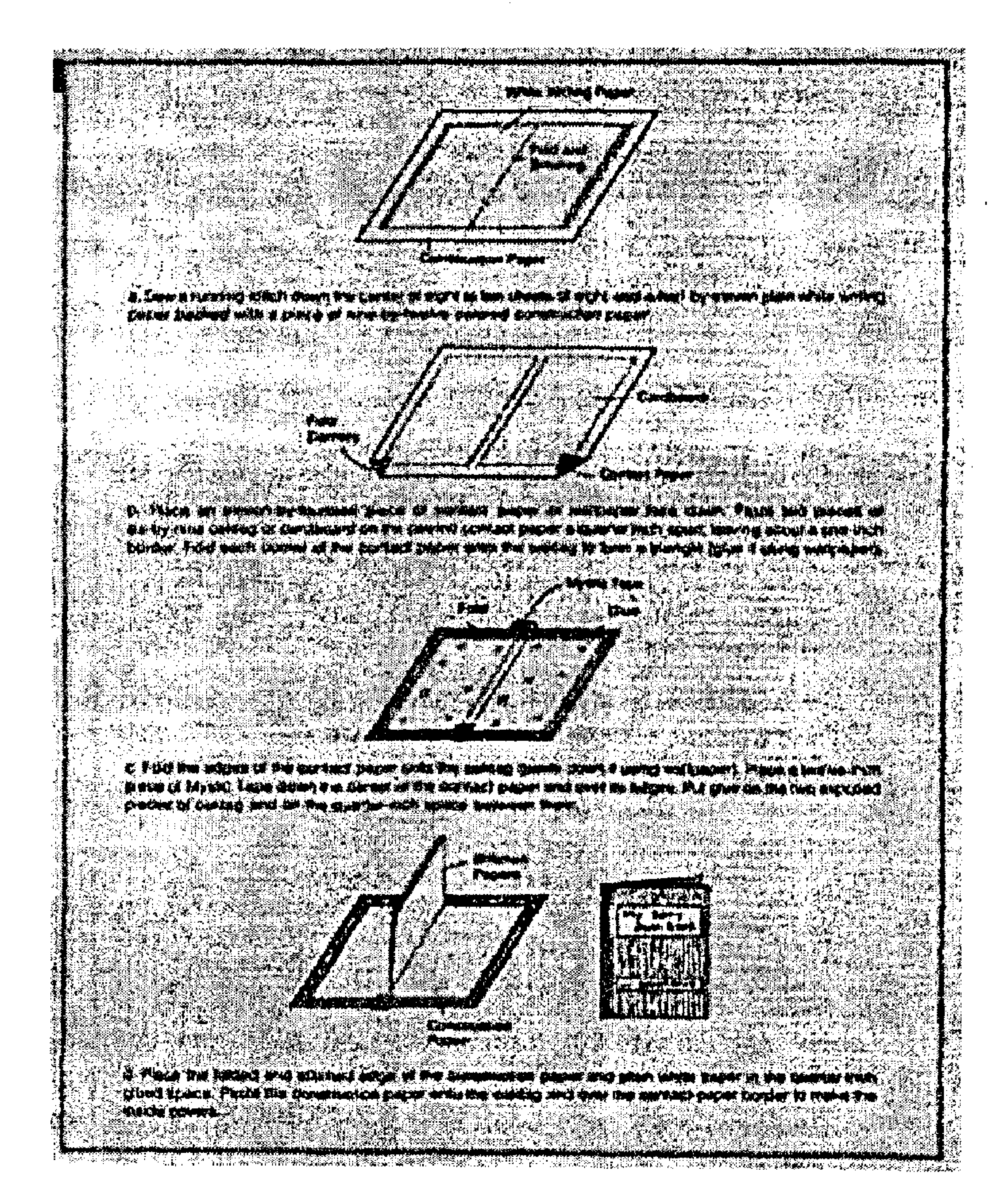
يجب أن تخزن بطاقات الفهرس التي تستخدم لتسجيل الكلمات الخاصة جداً بالأطفال في منطقة الكتابة، كما يجب أن يتوافر لكل طفل ملف كتابي يجمع فيه نماذج من كتاباته أو كتابتها خلال السنة الدراسية. وبالإضافة إلى ذلك يجب توفر عدة الحواسيب وأدوات لصنع الكتب، بما فيها الأوراق والغلاف الملون، أوراق بيضاء لداخل الكتاب، دباسة، ومقص. يمكن أن يعد الأساتذة كتب فارغة، مزودة بمفاتيح للمناسبات الخاصة، لاستعمال الأطفال. مثلاً، كتاب لعيد فالنتاين على شكل قلب ومن الورق الأحمر المقوى مع 5 أو 6 صفحات فارغة من الورق الأبيض لمنح الأطفال مساحة يمكنهم ملأها بما شاؤوا. (أنظر الأشكال 11، 12 13 عن تحضير الكتاب الفارغة) سجلات المتاجر الخالية (وهي كتب ذات أغلفة قوية دونها أحرف مطبوعة عليها) لمشاريع محددة، والكتب الزرقاء التي تستخدم للامتحانات أدوات ممتازة لكتابة الأطفال الصغار. إذ يمكن شراءها بسعر بخس من الشركات المورّدة لمعدات المدارس. وهي تأتي من 12 أو 16 صفحة، وهو العدد المناسب تماماً لقصة نموذجية من صنع طفل. حاولوا شراء كتب زرقاء مكتوب عليها اسم جامعة أو كلية، فهذا يحفز الأطفال للكتابة عليها. ابق مخزوناً من الصور المثيرة، والملصقات، والمجلات، والجرائد؛ فكل هذه تثير بألوانها وتزين الكتابة لدى الأطفال.

يساعد الرسم البياني الأبجدي الأطفال على التعرف على الحروف وتشكيلها والتي قد يحتاجونها في أثناء الكتابة. أما الأحرف البلاستيكية المحسوسة، والمغناطيسية، والخشبية، فيجب أن تتوفر بين الفنون اللغوية اليديوية المعالجة. فكلها تساعد على تطور البراعة الحركية لفعل الكتابة وتساهم في التعرف على الحرف وتشكيله. والصفائح البيضاء الصغيرة محبذة للتدرب على الكلمات الجديدة التي تعلموها وكتابة جمل تصور هذه الكلمات. كما يجب توافر لوح إعلاني للعرض يضع عليه الأطفال كتاباتهم الخاصة

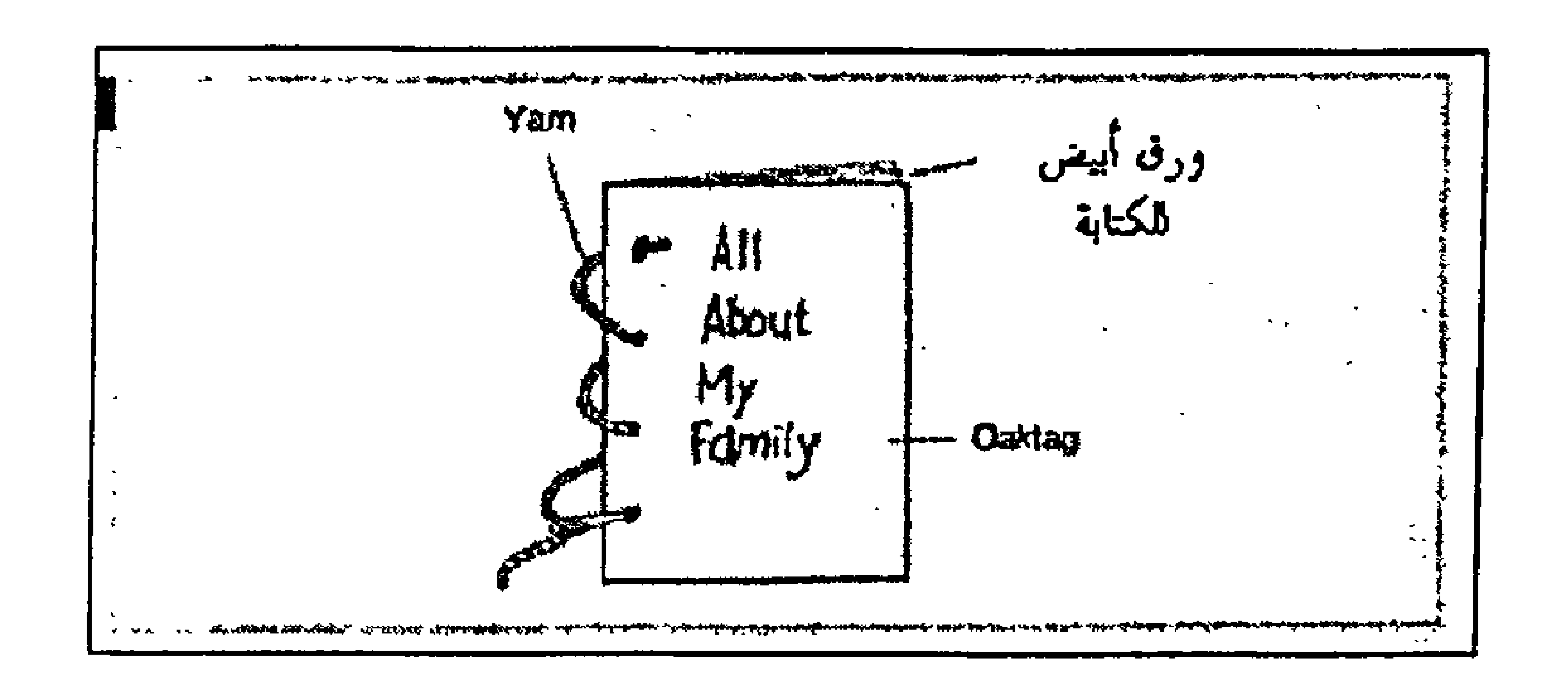
في مساحة إلى جانب ملاحظاتهم أو رسائل يرسلونها أو يستقبلونها. ويمكن وضع "صناديق بريد" "للوارد" و "الصادر" في مركز الكتابة. وسوف يتم مناقشة هذه الصناديق فيما بعد في الكتاب الخاص بالكتابة الوظيفية. ويجب أن يكون هناك ملصق في مركز الكتابة بعنوان "موقع المؤلف" أو أياً كان الاسم الذي اختاره الأطفال.



الشكل (11): كتاب
مجمع: قص الورق الملون المقوى وورقة بيضاء للكتابة داخل الشكل المرغوب به، والصقه من أحد أطرافه.



الشكل (12):
كتاب ملفوف، مخيط، وملصق



الشكل (13): كتاب مخيط، ثقوب بيضاء وورق كتابة أبيض. مخاطة مع بعضهما البعض.

يجب تخزين أدوات كتابية في كل مركز كتابة موجود في الصف. فسهولة الوصول إلى هذه الأدوات ستدعم الكتابة (Morrow, 1990). وقد يرغب طفل ما بتسجيل الحرارة الخارجية على رسم بياني في المركز العلمي، أو حماية بناء من الحجارة بوضع ملصق *"الرجاء عدم اللمس"* أو ينسخ كلمات خاصة جداً في حصة الاجتماعيات أو المنطقة الخاصة بالعلوم. وقد تقرر مجموعة ما تحويل المركز الخاص بالتمثيل المسرحي إلى عيادة أسنان، بما فيها سجل المواعيد، والأوقات، وأسماء المرضى؛ وبطاقات المواعيد، وسجلات المرضى، وقصاصات للوصفات الدوائية.

يجب التمهيد للنشاطات الموصوفة في مركز الكتابة للمجموعة بكاملها. ويمكن استخدامها أثناء ورش العمل المخصصة للكتابة، وفي الكتابة المستقلة أيضاً، كما تستخدم كمركز للنشاطات في أثناء عمل الأساتذة مع مجموعات القراءة الموجهة.

يجب أن يكتب الطلاب بشكل مستقل تبعاً للوظيفة والاهتمام أثناء كل هذه النشاطات. إذ يحضر المدرس المحيط الذي يتولد فيه فعل الكتابة ويعرّف بالأدوات ويقدّم اقتراحات للأطفال. مع هذه التحضيرات، ينظر الأطفال للكتابة بشكل طبيعي كوسيلة للتواصل.

الكتابة المستقلة

ناقش الكتاب السادس فترة القراءة المستقلة والكتابة المستقلة التي تمنح الأطفال فرصة المشاركة في النشاطات التعلمية. ويختار الأطفال ما يقومون به استناداً إلى خيارات متعددة، كما يختارون إما العمل منفردين أو بشكل جماعي مع آخرين. ويشدد الكتاب السادس على التجارب الممتعة مع القراءة، والفكاهات الجماعية المتعلقة بسلوكيات

القراءة خلال تلك الفترة. من الصعب الفصل بين القراءة والكتابة، خصوصاً خلا
المستقل حيث يوجه الأطفال سلوكياتهم الخاصة بهم. على أي حال، من المهم الا
ملاحظة الأطفال خلال فترات القراءة والكتابة المستقلتين بأن يكون الوقت
للقراءة مساوياً للوقت المخصص الكتابة. عندما يقرر الأطفال المشاركة في الكتابة، غالباً ما يكون المجهود جماعياً. أثناء هذه الفترة، يكون للأطفال الفرصة على اختيار نشاط من النشاطات العلمية المسرودة، منها مثلاً:

- قراءة كتاب، مجلة، أو صحيفة بمفرده أو مع صديق.
- الإصغاء إلى قصة من خلال سماعات الأذن في ركن الاستماع.
- قراءة أو سرد قصة باستخدام اللوح المحسوس وشخصيات القصة.
- قراءة أو سرد قصة باستخدام شريط فيديو.
- قراءة أو سرد قصة باستخدام تقنية الطبشورة المتكلمة.
- قراءة أو سرد قصة باستخدام دمى.
- تحضير قصة مسجلة عبر تسجيل قراءتك للقصة من كتاب ما.
- كتابة قصة بشكل منفرد أو بالاشتراك مع صديق.
- كتابة قصة وتحويلها إلى قصة محسوسة.
- كتابة قصة وتسجيلها في محطة الإصغاء.
- كتابة قصة وتمثيلها كعرض للدمى.
- كتابة قصة وعرضها على شريط فيديو.
- كتابة قصة وعرضها بواسطة الطبشورة المتكلمة.
- تمثيل مسرحية استناداً إلى قصة كتبتها أو قرأتها.
- اجمع قصة كتبتها وضمها في كتاب وضعه في الزاوية المكتبية كي يقرأه الآخرون.
- شارك في نشاطات منطقة المحتوى التي تتضمن القراءة والكتابة.

تصف الملاحظات التالية الكتابة التي تحدث أثناء ملاحظاتي لفترات القراءة والكتابة المستقلتين في الصف الثاني ابتدائي. وصلة القراءة بالكتابة صلة بديهية. وكان الكثير مما اختار الأطفال القيام به دافعه ما قرؤوه أو ما قرأ لهم. أثناء الكتابة، كانوا يتطلعون غالباً لمعلومات إضافية من خلال قراءة مزيد من المصادر الأخرى.

بعد الإصغاء للمدرس وهو يقرأ *حافلة المدرسة السحرية داخل الأرض* (Cole, 1987)

قررت ستيفاني وجايسون وكافن ونيكي صنع ملصق عن الكتاب الذي يظهر صوراً مع تعليقات تحت كل صورة. وقد توزعت المسؤوليات. صنعوا عنواناً للملصق أسموه "*مشاهد من حافلة المدرسة السحرية داخل الأرض*". رسموا أحداثاً من القصة وكتبوا تعليقاتهم الخاصة على الصور. استغرق العمل على الملصق عدة أيام. (إحدى خصائص القراءة المستقلة والكتابة المستقلة أنه يمكن لهذه المشاريع أن تأخذ فترات أطول). عندما انتهى العمل على الملصق، قدم الأطفال عملهم في الصف. أمسكت ستيفاني وجايسون الملصق في حين كان كيفن ونيكي يقومان بالشرح. شرح كيفن كيف أرادت المجموعة أن تجسد القصة بطريقة غير عادية وكيف توصلوا إلى قرار الملصق. وتبادل كيفن ونيكي الأدوار للإشارة إلى الصور التي رسموها وقراءة التعليقات التي كتبوها تحت كل منها.

قرأت هيثر، كيم، وتينا سيرة ذاتية عن بطل كرة القاعدة. وقرروا جميعهم القيام بفيلم عن الكتاب. كتبوا حواراً للصور التي رسموها. كانت هيذر قلقة بشأن ما إذا كانوا يحتاجون مزيداً من المعلومات عن البطل واقترحت أن ينظروا إلى القاموس. أخبر كيم هيذر بأن القواميس مخصصة لمعرفة كيفية لفظ المفردات والحصول على تعريفات وموسوعات للعثور على معلومات. ووجدت الفتيات معلومات إضافية في الموسوعة، نسخنها، وتابعن العمل.

مدفوعتان بقصة عن السحر، قررت زارا وشاكيرا كتابة قصتهما الخاصة بهما عن سمكة سحرية تدعى ألكسندر. طلبت شاكيرا من زارا كتابة القصة، واقترحت شاكيرا رسم بعض الرسومات. كما عرضت شاكيرا أيضاً المساعدة في التفكير بالكلمات التي ستكتب. بدأت زارا بكتابة أول سطر: " كانت السمكة ألكسندر سمكة متكلمة". وطلبت شاكيرا من زارا إضافة الجملة التالية إلى جملتها "وكانت السمكة تتمتع بالسحر".

قالت زارا "السحر، لست أدري إذا كانت كلمة صحيحة. أظن تلك السمكة كانت تتمتع بالقوة". وقالت شاكيرا "أظن أن السحر والقوة هما نفس الشيء". ووافقت الفتيات وتابعن كتابة القصة.

لقد كانت البرامج التلفزيونية، ونجوم الروك آند رول، والأحداث الحالية حافزاً للكتابة أثناء فترة القراءة والكتابة المستقلتين. صنعت ثلاث فتيات شريطاً مصوراً يتضمن سيراً ذاتية عن كل عضو في فريق الروك آند رول الغنائي. مجموعة أخرى صنعت قصة محسوسة لقصة أصلية صنعوها لبرنامج تلفزيوني شعبي.

تثير الأحداث الحالية وقراءة كتب الأطفال فعل الكتابة. فقد كان جوي يقرأ كتاباً عن الحرب الأهلية الأمريكية. طلب من المدرسة قراءته لتلاميذ الصف، وهكذا فعلت. سمى كريستوفر الكتاب "ساراتوغا الأمريكي". وهم يرسمون الصور، كانوا يطلقون أصواتاً. فجأة قال جو "مهلاً، هذا غريب. إننا نصنع طائرات حربية في حرب مدنية". وغير الصبيان رأيهما وقررا صنع كتاب عن حرب ربما تحدث الآن.

أما جوليا وكاتي فكتبتا نصاً لمسرحية، يمثلها بعض الطلاب. كانت مسرحية لحفلة زفاف. ونرى نتاج ما كتبتاه في الشكل (14).

We are gatbd her today to jon thes two wondrfol pepel in haley motromany, Silvea Do you tok Gim to be yor offl weded hasbind, I do. Gim do you tok Silvea to be yr offel weded wife. I do. Ma we have the rins. Silvea pot this ring on Gims Finger, Gim pot this ring on Silveas finger. I now prnowns you man and wife. Yo may now kis the brid

الشكل (14): مسرحية كتبتها جوليا وكاتي خلال فترة الكتابة المستقلة

تظهر هذه السلسلات من القراءة والكتابة المستقلتين جملة واسعة من المواضيع التي يركز عليها الأطفال. والعديد منها لا يخطر على بالك أن تعرض على الأطفال العمل عليها. وإذا ما فعلنا، فعلى الأرجح أنهم لن يتمتعوا بالحماس الذي أظهروه لأنهم لم يختاروا هذه المواضيع بأنفسهم.

إننا لا نعرف كل ما يهم الأطفال. وبعض المواضيع كانت أكثر تعقيداً من أن نعتقد أنه سيهم طلاب الصف الأول والثاني ابتدائي. فللأطفال أفكار مستقلة يستطيعوا رسمها من خبراتهم الشخصية الكثيرة والمتنوعة. فالمواضيع التي يختارونها لها معنى ووظيفة بالنسبة لهم، ولهذا، فإنهم يكتبون بحرية وحماس عنها.

يمكن تعديل نشاطات الكتابة لتلائم أولئك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ويمكن للأطفال أن يكتبوا لأطفال أصغر منهم الذين ربما يواجهون نفس مشكلاتهم. كما قال المدرسون "هناك ما يناسب كل من الأطفال في حصص القراءة والكتابة المستقلتين، الأطفال الموهوبين، والأطفال الذين يحضرون الصفوف الأساسية، والأطفال من خلفية ثقافية ثنائية."

يحتاج الأطفال للمشاركة في العديد من خبرات الكتابة. ويشكل وقت المركز حين يكتب الأطفال بشكل مستقل أو كل بدوره مع الأستاذ أو مع الزملاء، تجربة هامة للمشاركة في مهارات الكتابة المكتسبة. حيث يتمرن الأطفال على نماذج متفرقة من الكتابة مثل الكتابة الوظيفية، الكتابة التحريرية، والكتابة المرتبطة بموضوع تم دراسته، الكتابة كاستجابات على نصوص قصصية معروضة، واستخدام عملية مقاربة الكتابة في بعض النشاطات المنوه عنها. قبل إشراك الأطفال في أي نموذج كتابة، يجب أن يعرّفهم المدرس بأواليات الكتابة، مثل الكتابة الخطية، النقاط والفواصل، واللفظ. وهذا يحدث عادة فيما يسمى ب **"ورشة العمل الكتابية"**. هنا يستخدم المدرسون التوجيه المباشر والصريح عن نموذج الكتابة، ويجرون اجتماعات فردية مع الطلاب، لمناقشة محاولاتهم الكتابية عند استخدام هؤلاء لمهارة جديدة تم تعلمها.

ورشة العمل الكتابية

للكثير من التعابير المستخدمة في التوجيه التعليمي معان مختلفة وفقاً لمؤلفها. ***وورشة العمل الكتابية*** هي إحدى هذه التعابير. ونصفها فيما يلي.

يجمع المدرس تلاميذ الصف جميعاً أو صفوفاً من مجموعات صغيرة لتدريسهم نموذجاً معيناً من الكتابة، مثل الكتابة التحريرية أو كتابة رسالة. حينها يعطى الأطفال مهمة للقيام بها إما بشكل مستقل أو مع زميل، ليكتب الأفكار التي تجوب خاطره. يلتقي المدرس مع كل طالب ليناقش معه ما كتبه لمساعدته في تعلم مهارات كتابة جديدة. أثناء العمل مع زميل، يشجع الأطفال على الاجتماع مع بعضهم البعض للحديث عن عملهم والتشارك في بعض ما كتبوه.

قد تنتهي ورشة العمل الكتابية بتسليم الأطفال لأوراق عملهم، والتشارك في العمل النهائي مع بعضهم البعض، أو مشاركة الصف بكامله لقطعة قد كتبها أحدهم، تبعاً للمهارة الجديدة التي تعلمها.

يمكن أن يقيم الأساتذة ورش عمل كتابية مع مجموعات صغيرة من الأطفال تبعاً لما يحتاجه تطور مهارات كتابية متعددة. وهذا النوع من الترتيبات هو مماثل للقراءة الموجهة المفصلة في الكتاب الثاني وسيناقش بشكل مفصل أكثر في الكتاب العاشر.

فيما يلي وصف لنماذج كتابية متفرقة تحتاج لمقدمة شكلية ودعم مبدئي من المدرس.

الكتابة الوظيفية

يحتاج الأطفال أن يشاهدوا هدفاً ما قبل البدء بالكتابة. وتتضمن مشاريع الحصة الكتابية أهدافاً تتضمن *بطاقات المعايدة* لأعياد الميلاد، العطلات، ومناسبات أخرى خاصة بالأهل، الأجداد، الأخوات، الإخوة، الأصدقاء والأقرباء. أكتب *بطاقات شكر* للمتكلمين الذين يحضرون الحصة، أو للراشدين الذين ساعدوا في رحلات الصف، وإلى مدير حديقة الحيوانات التي زرتموها، أو إلى عامل المكتبة الذي أمضى وقتاً طيباً مع طلاب الصف في المكتبة العامة. حضر لائحة بالأشياء الواجب تذكرها في الإعداد لحفلة ما، أو برنامج خاص، أو رحلة ميدانية للصف. اصنع *مفكرات للعناوين وأرقام الهواتف* لكل أعضاء الصف. اكتب ملاحظات للأهل عن النشاطات في المدرسة. شجع الأطفال بشكل فردي على الكتابة لآبائهم عن أشياء معينة يقومون بها في المدرسة.

غالباً ما يوفر جمع واستخدام كلمات خاصة جداً حافزاً للكتابة، وكذلك استخدام المطبوعات الموجودة في الصف والنسخ للطفل أثناء كتابته الخاصة. وقد أعد بعض طلاب صفوف الحضانة وما قبلها، وكذلك بعض طلاب الصفوف الابتدائية، خدمة بريد وبرامج مراسلة الأصدقاء (Green, 1985; Martinez & Teale, 1987; Mason, 1986). حيث يعطى الأطفال رسائل ليكتبوا بشكل دوري (مرة في الأسبوع مثلاً). وقد يكون على المدرسين أو المعاونين مساعدة الأطفال على كتابة أحرفهم أو كتابة قطعة إملاء. شجع الأطفال على استخدام قدرات الكتابة التي يتمتعوا بها، حتى ولو لم يكونوا بعد قادرين على إنتاج الكتابة المتعارف عليها. وقد يكون كذلك على المدرسين قراءة الرسائل الواردة إلى الأطفال الذين لا يستطيعوا بعد القراءة بالشكل المتعارف عليه.

إن استخدام البريد الإلكتروني مراسلة الأصدقاء هي طريقة أخرى يتواصل من خلالها الأطفال مع بعضهم البعض لأسباب وظيفية. يعطي البريد الإلكتروني للأطفال الفرصة للكتابة للآخرين في أي بقعة من الأرض، خصوصاً وأن إرسال واستقبال الرسائل يكاد يكون مباشراً.

أيضاً تحفز *لوحة الحائط* لتبادل الرسائل الكتابة الوظيفية (Newman, 1984). يمكن للأطفال أن يعلقوا عليها صوراً لبعضهم بعضاً للبدء بالرسائل. إذ يجب أن يوفر لهم المدرس النموذج من خلال توجيه رسائل تخص بعض الأطفال أو تخص الصف بأكمله. ملاحظات عن أحداث المدرسة والصف كذلك ملائمة. من المهم لفت الانتباه إلى لوحة الحائط أثناء

وضع رسالة للصف أو حين ترك رسائل لطلاب معينين، بحيث يعتاد الأطفال على النظر إلى تلك الرسائل ويقوموا بدورهم بترك بعضها. يمكن وضع هذه الرسائل على لوحة الحائط أو في مغلف أو في صناديق بريد الطلاب. وقد علق بعض الأساتذة أكياس صغيرة بنية اللون على طاولة كل طالب ليتلقى فيها الطفل رسائله الخاصة. ومن حين لآخر، يجب أن يتفحص المدرسون هذه الأكياس كي ينظروا إلى كتابات الطفل. . وقد وجد أحد الأساتذة الملاحظة الموجودة في الشكل (15)، كتبتها أسيا، طفلة في الصف الأول ابتدائي، إلى آندرا وهو فتى في الصف الأول ابتدائي.

الشكل (15): رسالة خاصة أرسلت من قبل فتاة في الصف الأول ابتدائي إلى فتى في الصف الأول ابتدائي

عزيزي آندرا،

أنظر، إنني أحاول أن أجعل علاقتنا تنجح. أعرف أنك غاضب مني ولكنني لم أفعل لك أي سوء. كل ما فعلته أنني حاولت أخذ الورقة منك فمزقت أنت الورقة وتعرف أنك أنت الذي فعلت. وإذا ما فعلت ذلك فلماذا تلقي باللوم كله علي.

مع حبي .... آسيا

الكتابة التحريرية

يمكن تعليم الكتابة التحريرية بنجاح في صفوف الطفولة الأولى، مع تعليقات يومية أو على الأقل عدة مرات في الأسبوع. يمكن كتابة الصحف في مفكرات أو صفحات مجموعة إلى بعضها لصنع كتاب ما. يُحث الأطفال على كتابة أي شيء يريدونه في جريدتهم الخاصة بهم ويكتبوا تبعاً لمستوى تطور الكتابة الخاص بهم. وهكذا، قد تتضمن صحف بعض الأطفال صوراً فقط، أو كلمات مبعثرة، كلمات عشوائية، أو ألفاظ مبتكرة. يمكن أن يعطي المدرس نموذجاً عن الصحيفة ربما عن طريق رسالة شخصية مثل "إنني سعيد جداً اليوم، فسوف تشارك طفلتي في مسرحية الليلة، وسوف أشاهدها". فمن خلال المثال يأخذ الأطفال فكرة عن نوع التعليقات الملائمة. قد يرسم بعض الأطفال أو يكتبوا قصصاً في صحفهم؛ والبعض الآخر يكتب عن خبرات شخصية.

كتابات الصحف يمكن ربطها بمواضيع تمت دراستها مثل تسجيل نمو بذرة كانت قد زرعت، تسجيل الحرارة اليومية، أو الاستجابة لقصة قُرأت في الصف. من وقت لآخر، يمكن أن تأخذ الصحيفة شكلاً حوارياً، حيث يعلق المدرس على كتابة طفل ما في الصحيفة. فإذا ما كتب الطفل، "ذهبت في رحلة"، قد يجيب المدرس، "يبدو ذلك ممتعاً. ماذا أكلت؟" ويظهر حجم وكثافة الصحيفة نتائج مذهلة باستمرار هذا النشاط بشكل دوري من خلال السنة الدراسية (Routman, 1991).

بما انه يوجد عدة أسماء للصحف، قد نواجه أحياناً صعوبة في العثور على الاسم المناسب. والمهم هنا هو مفهوم الصحيفة التحريرية، وهي أن يضع أحدهم أفكاره ومحاولاته الكتابية الأولى على الورق دون أن يقلق بشأن أوليات الكتابة. وللمساعدة على التمييز بين الاستخدامات المتعددة للصحف، تم فيما يلي وصف بعضها.

الصحف الشخصية وهي صحف خاصة يكتب فيها الأطفال عن حياتهم أو عن مواضيع تهمهم بشكل خاص. ويمكن الاشتراك بها فقط إذا ما رغب الطفل بذلك. وهي لا تكون قط عرضة لتصحيح الأخطاء اللفظية، النقاط والفواصل، وهكذا...

الصحف الحوارية، وهي شبيهة بالصحف الشخصية، إلا أنه يمكن أن يتشارك بها الزملاء والمدرسين الذين علقوا على ما قرأوه فيها. فهي شبيهة بالحوار، إلا أن الحوار هنا مكتوب كتابة وليس شفهياً. وهذا النوع من الصحف يوفر للطالب نبذة أو خلفية أو تعليقاً عما كتبه.

الصحف كوسيلة للتعليق على القراءات، وفيها يستجيب الأطفال إلى نص قصصي أو معلوماتي مقروء. إذ يكتب الأطفال مشاعرهم حيال القصة أو المعلومات. في سجلات الاستجابات هذه قد يسجلوا مفردات تعلموها. ويقرأ المدرسون الصحف المستجيبة للقراءات.

تتضمن كتابة ***سجلات التعلم أو الأبحاث*** مناطق محتوى أخرى، مثل العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية. يسجل الأطفال المعلومات التي درسوها، مثل رسم بياني لنمو نبتة ما أو نمو بيضات دجاجة حاضنة. قد يرغب الأطفال بتعلم المزيد عن موضوعات درسوها في حصص العلوم الطبيعية أو العلوم الاجتماعية ويسجلوا هذه المعلومات. ويتبادلوا الكتب التي تتضمن مطبوعات أو صوراً لحيوانات صغيرة يمكن استخدامها كمصدر معلوماتي لأبحاث الأطفال الصغار.

هناك عناوين أخرى كثيرة للصحف. وكما في المصطلحات المتداخلة مع فنون اللغة، تربط الكثير من العناوين مع مهارات مختلفة ومماثلة. وقد تبين أن الصحف التحريرية منتجة حيث أنها تساعد الأطفال على أن يكتبوا بطلاقة أكبر، وأن يختاروا مواضيع يطورونها، ويتعلموا أوليات الكتابة، يفصحوا عن أفكارهم ويعبروا عنها. أياً كانت تسميتها، فيجب أن تتضمن بعض خبرات الصحف انعكاسات خاصة عن حياة الطفل، والبعض الآخر يجب أن يتضمن استجابات المدرس على كتابات الطفل أو زملائه في الصحيفة، وبعضها يجب أن يكتب كرد على الأدب، وبعضها كرد على المعلومات الواردة.

أدب الأطفال والكتابة

يشكل أدب الأطفال وسيلة طبيعية لتشجيع الأطفال على الكتابة وأيضاً تشجيعهم على اللغة الشفهية والقراءة. (Routman, 1991). قراءة عدة كتب لنفس المؤلف أو نفس الرسام قد يؤدي إلى إرسال رسالة من الصف إلى المؤلف لسؤاله من أين يستقي أفكاره التي يكتب عنها، أو لسؤال الرسام أي الأدوات الفنية يستخدم. من الأفضل التعريف بالمؤلفين والرسامين الذين على الأرجح سيردوا على الرسالة، فمن المهم أن يحظى الطفل باستجابة، حتى لو كانت من ممثل الناشر.

الكتب القديمة المفضلة أو المتسلسلة - تلك الكتب التي تستخدم نفس الشخصية في كتب متعددة، مثل *مادلين* (Bemelmans, 1939)، *جورج الفضولي* (Ray, 1941)، *وهارولد والقلم الوردي* (Johnson, 1985) - يمكن أن تحفز الأطفال على كتابة كتبهم الخاصة أو كتابة كتاب للصف عن تلك الشخصية. وكتب مثل *سويمي* (Lionni, 1963) و *ألكسندر ويوم سيئ جداً* (Viorst, 1972) تتضمن شخصية محورية في سلسلة من المغامرات والأحداث كلما تطورت القصة. يمكن أن يُطلب من الأطفال أن يكتبوا مغامرة أخرى للشخصية. بعض القصص، مثل *ألكسندر ويوم سيئ جداً* تمنح نفسها للكتابات الشخصية. (يجسد الشكل 16 استجابة طفل لهذه المهمة). وخبرات تبادل الكتب، ونشاطات الإصغاء المباشر/والقراءة والكتابة، ومجموعات القراءة الصغيرة، أو مجموعات فرد إلى فرد (الموصوفة في الكتاب السابع) تقود كلها إلى خبرات كتابة. والكتب التي تحمل على التوقع توفر للطفل أنماطاً يسلكها في كتاباته مع خلال تراكم هذه الأنماط، مثل *أعرف سيدة عجوز* (Wescott, 1980)؛ اللغة المكررة، كما في *هل أنت أمي؟*

(Eastman, 1960)؛ السياقات العائلية كما في *اليرقة الجائعة جداً* (Carle, 1969)؛ أو التقاط الجمل، مثلما في *هورتون يفقس البيض* (Seuss, 1940).

الشكل (16): نموذج عن كتابة كان حافزها أدب الأطفال



يحتاج الأطفال لمشاركة كتاباتهم مع قراء. وعندما يعرفوا أن هناك من سيطلع على أعمالهم، سوف يكتبون للقراء مع هدف أعظم للكتابة.

في وقت معين من اليوم، وغالباً ما يكون قرب نهاية اليوم، يجتمع طلاب الصف لمراجعة أحداث اليوم، يمكن اختيار طفل ما على أنه مؤلف ذاك اليوم ليشارك زملاءه ما كتبه (Graves & Hansen, 1983). يمكن قراءة أكثر من قطعة، ويمكن أن يكون أكثر من طفل "مؤلفاً" في ذاك اليوم. أولئك المؤلفون الذين سيقرؤون كتاباتهم في أسبوع معين، يجب أن يعرضوا هذه الكتابات على لوحة الحائط في مركز الكتابة، مع صور شخصية لهم. أثناء التشارك بالعمل، يمكن أن يجلس الطفل على كرسي مخصص ل "مؤلف الأسبوع". ويجب أن يتم تشجيع الأطفال المستمعين على التعليق على عمل أطفال آخرين زملاء لهم مع تعليقات من نوع "أعجبني ما كتبتَه" أو "أنا أيضاً وقعت مرة وجرحت ركبتي". لأن الأطفال قد لا يعلّقوا من أنفسهم في البداية، فيجب أن يكون المدرس النموذج الذي قريباً سيحذو الصغار حذوه.

كان دور ستيفن كمؤلف الأسبوع للجلوس على كرسي المؤلف. جلس، ورتب

أدواته، وقال: "كنت أعمل على سلسلة من القصص. وكلها عن نفس البطل وفي كل منها صادف مغامرة. إنها سلسلة شبيهة نوعاً ما بالكتب التي تناولت كليفورد الكلب الأحمر الكبير. وقصصي تتناول قطاً وأول قصة منها تحمل اسم قطّ اسمه باستر. سميتها الجزء الأول؛ ولدي الجزء الثاني والجزء الثالث. عنوان الجزء الثاني باستر يلتقي برتزل. وبرتزل كلب. وعنوان الجزء الثالث باستريتوه، وسأقرأ عليكم الآن الجزء الأول.

بعد قراءة الجزء الأول من قصصه، قال فيليب "هل يمكنني قراءة إحداها؟" وأجاب ستيفن، "بالطبع، ولكن عليك قراءتها جميعها فهي مرتبطة ببعض". وتابع فيليب " أريد فقط أن أقرأ الجزء الأول الآن"، فرد ستيفن، "حسناً، ولكنك لا تعرف ما يفوتك".

يجب أن تنشر أعمال الأطفال. "لماذا تنشر؟" يجب عن سؤال "لماذا يكتب؟" "فالكتابة هي فعل عام، وجد ليتشارك به الآخرون" (Graves, 1983, P. 54). وعندما يعرف الأطفال أن كتاباتهم ستنشر يكتبون لهذا الهدف. وحينها تصبح الكتابة خاصة؛ ويجب أن يكتب بعناية. يمكن أن ينشر الأطفال كتاباتهم بطرق عدة. وأكثر هذه الطرق شيوعاً هي جمع هذه الكتابات في كتب، توضع في زاوية المكتبة وتظهر على أرفف ليقرأها الآخرون. وتتضمن طرق النشر الأخرى صنع قصص على لوح محسوس أو أفلام، أو سرد القصص للأطفال، وتمثيل ما كتب، أو تمثيل القصة في عرض للدمى. يمكن استخدام كمبيوتر لطباعة، حفظ، وسحب المادة الأصلية.

مقاربة الكتابة في الطفولة المبكرة

بالنسبة لتجارب الكتاب الصغار الأولى، يمكن أن يحثهم موضوع النشر على بدء عملية الكتابة. هذا يجعل الطفل يدرك أن الكتابة تتضمن التفكير، التنظيم، وإعادة كتابة قطعة قبل إكمالها. يصبحون مدركين لحقيقة أن الكتابة الأولى نادراً ما تكون هي الكتابة النهائية. وتتضمن الخطوات النموذجية في هذه المقاربة تولد الأفكار، كتابة المسودة، التشاور، والمراجعة، والتصحيح (Calkins, 1986). تتضمن **خطوة تولد الأفكار** تلك المرتبطة بالموضوع. ويمكن أن تتولد الأفكار مع الصف بكامله، أو مع صديق، أو المدرس، أو بمفرده. إذا ما كان الموضوع عن أفضل أنواع الطعام بالنسبة للطفل، يمكن حينها أن يتضمن تولد الأفكار سرد خصائص ذاك النوع من الطعام، والطرق المختلفة التي يحب تحضير ذاك الصنف بها، وما يحبه فيه بالتحديد. تساعد نشاطات كتابة المسودة على توليد الأفكار وتنظيمها قبل الكتابة. والأفكار التي تسبق الكتابة يمكن جعلها

كخطوط عريضة تساعد على تحديد ماذا يكتب أولاً، وثانياً، وهكذا دواليك. كتابة المسودة هي الجزء الثاني من هذه العملية. حيث يكتب الطفل محاولته الأولى بوضع الكلمات على الصفحة. وتستخدم اللوائح المعدة في مرحلة كتابة المسودة كدليل. أما التشاور، والذي يأتي لاحقاً، يمكن أن يحدث مع المدرس أو مع صديق. يكون هو الوقت للتفكير بما كتب لرؤية إذا ما كانت هناك أي حاجة للتغيير أو التعديل. ومن الأفضل أن يتم التداول والتشاور مع شخص آخر ولكن هذا لا يمنع من أن يقوم الطفل به بمفرده. الخطوة الرابعة في هذه العملية هي المراجعة. في أثناء الاجتماع، تتولد اقتراحات قد تؤدي إلى تغيير بعض مما كتب. بعدما تتم المراجعة، يتابع المؤلف طريقه تجاه الخطوة الخامسة، والمسماة التعديل. يتطلب التعديل أو التصحيح تغييرات طفيفة في القطعة المكتوبة، وغالباً ما تطال أوليات الكتابة وقواعدها مثل النقاط والفواصل، تصحيح الأخطاء الإملائية، واللفظ.

يجب استخدام هذه العملية بحذر وفقط في حالات معينة مع الأطفال في صفوف الدراسة الأولى. يمكن إنجاز خطوة كتابة المسودة من خلال المناقشة ولائحة بالكلمات. أما في المسودة أو الكتابة المبدئية يجب أن يكون المدرس حذراً حيال سلوك محاولة الكتابة الخاصة بالطفل. ثم يسأل المدرس الطفل إذا ما كان يظن بوجوب إجراء أي تعديلات أو إضافة بعض الأفكار. تكون هذه مرحلة المراجعة. تكون المهمة الأخيرة هي التعديل أو التصحيح، ومع الأطفال الصغار ذلك يعني إعادة نسخ ما كتب. وإذا ما كان الطفل ينشر كتاباً، فقد يعني ذلك إعادة النسخ ضمن كتاب مجمع. هناك ثلاث طرق لصنع كتاب متمثلة في هذا الكتاب في الشكلين 11 و 13.

قد تجعل المراجعة والتصحيح بعض الأطفال يشعرون بالإحباط، خصوصاً إذا ما كان عليهم إعادة نسخ عملهم من جديد. لذلك كن دقيقاً في اختيار الطلاب الذي تستخدم معهم مقاربة عملية الكتابة. أشرك فقط أولئك الذين يبدون قادرين على معالجتها. جرّب خطوة أو خطوتين فقط من الخطوات المذكورة في تجارب الكتابة. وكلما زادت مهارة الأطفال فيها، استطعت الانتقال إلى مزيد من الخطوات واستخدامها.

الاجتماعات بين المدرسين والأطفال المخصصة للكتابة تحدث في سبيل مناقشة ما كتبه الطفل، لتشجيعه على فعل الكتابة، ولإحراز تطور من خلال ملاحظة ومراجعة ما كتب، وما جمع في ملف الطفل. أثناء الاجتماع، يمكن للمدرس أن يساعد الطفل

بكلمة، فكرة، صورة، أو نشاط منشور. وهو وقت مميز جداً وهام لاستغلاله في العمل مع الأطفال القادرين على التعامل مع أي خطوة من خطوات مقاربة عملية الكتابة لتشجيعهم على الكتابة السليمة.

يجب أن تأتي برامج الكتابة في صفوف الطفولة الأولى بمبادرة في بداية السنة الدراسية. ويجب أن يتوجه المدرسون للأطفال وكأنهم مؤلفون أو كتاب بحيث ينظر الأطفال إلى أنفسهم بنفس الطريقة. هنا يمثل المدرسون نماذج للكتاب عن طريق رسائل يضعونها على لوحة الحائط، أو ملاحظات يرسلونها إلى الأهل، أو ملاحظات شكر للأطفال.

كما يجب أن يدعموا الأطفال وهم يعملون معهم على الكتابة. أما الكتاب المتمرسين فيجب أن يشجعوا على الكتابة "بالطريقة التي يحبونها" (Martinez & Teale, 1987; Sulzby, 1986b). ويجب أن يعرف الصغار أن كتاباتهم لا يجب أن تشبه كتابات الراشدين بالضرورة. وما يساعدهم، أن تعرض عليهم نماذج من كتابات زملاء لهم، بما فيها الرسومات، كتابات مجرد خربشات، ورسائل عشوائية، كل ذلك يساعدهم على القيام بالمثل. ويجب أن يسهل الراشدون محاولات الصغار في الكتابة بالقبول بالإملاء إذا ما الطفل لا يستطيع الكتابة بنفسه، أو لفظ الكلمات، وأن يبين للأطفال كيفية تشكيل رسالة، ويجيبوا على أسئلتهم التي تتولد أثناء الكتابة. وكمناطق أخرى من مناطق التعلم، تتطلب الكتابة تداخلاً اجتماعياً لدعم التطور. وهكذا، يجب أن يؤفر المدرسون للصغار التشجيع والدعم.

كتابة الإملاء

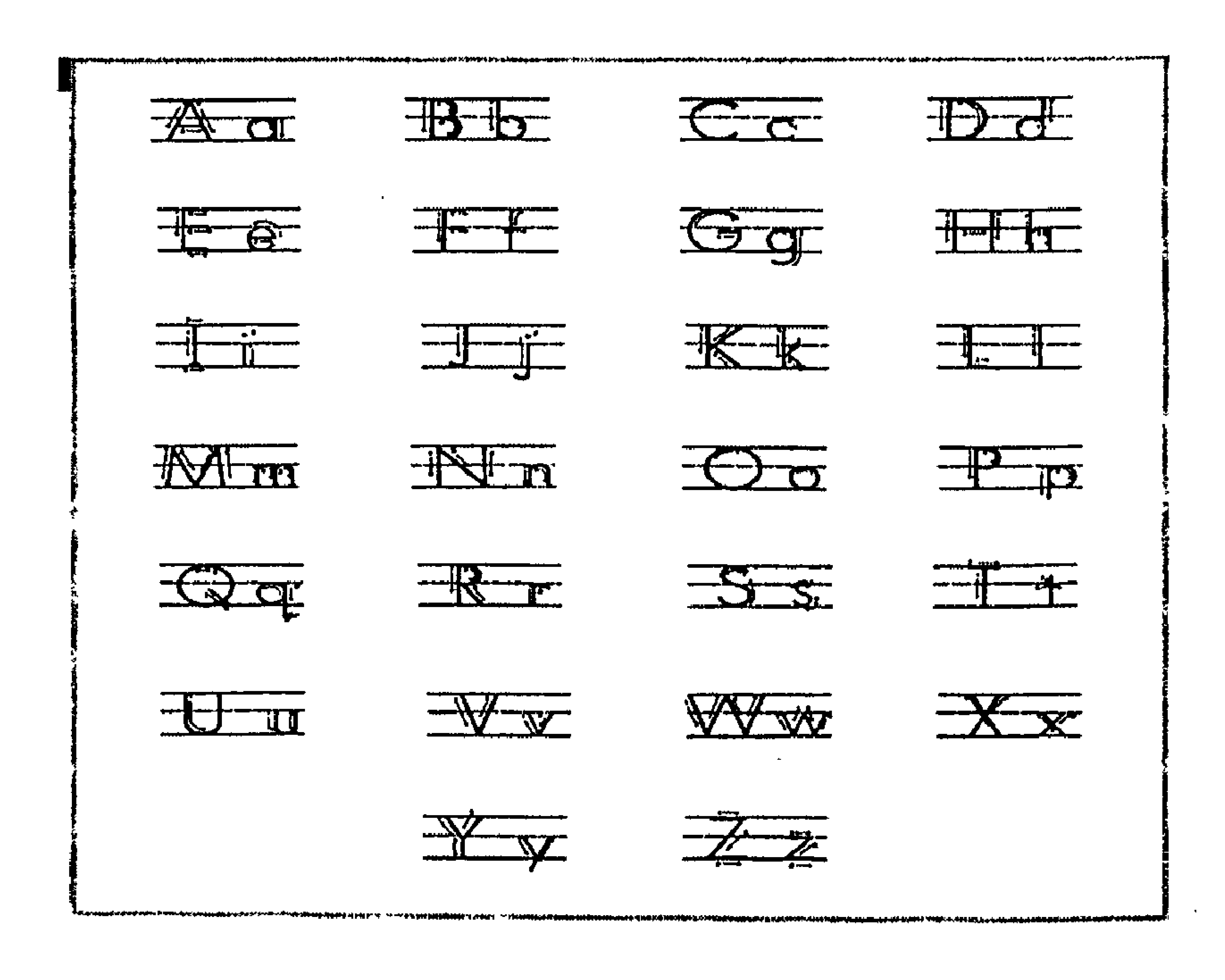
كانت طريقة أن يملي الطفل على المدرس ما يريد كتابته استراتيجية شائعة ومستخدمة في مقاربة خبرة اللغة قبل أن ندرك أن الطفل قادر على الكتابة ويجب أن يكتب بطريقته التي يستطيعها. ومع ذلك تلعب كتابة الإملاء دوراً هاماً في تطور الكتابة. حيث أننا نشكل للأطفال نموذجاً عن كيفية القراءة قبل أن يقرأوا بالطريقة المتعارف عليها؛ كذلك يجب أن نشكل لهم نموذجاً للكتابة بأن يملوا علينا أحياناً ما يريدون كتابته. عندما يكتب المدرسون الإملاء، تتاح للأطفال الفرصة على أن تنمو قدرة الكتابة لديهم أكثر وهم يراقبون نموذجاً لراشد يكتب. فيما يلي أفكار هامة عندما يتلقى المدرس ما يريد الطفل إملاءه:

1- ابدأ بمناقشة لاستثارة الأفكار.
2- أكتب تماماً ما يقوله الطفل، باستخدام اللفظ المعياري.
3- تأكد من أن بوسع الطفل رؤية ما تكتبه.
4- أكتب بشكل واضح ومقروء.
5- أعد قراء الإملاء على الطفل بعد انتهائك، وأنت تشير بالإصبع إلى كل كلمة وأنت تقرأ.
6- شجع الطفل على قراءة الإملاء بنفسه، إلى طفل آخر، أو إلى راشد آخر.

أوليات الكتابة: اللفظ والتقطيع

إلى هنا شدد هذا الكتاب على أهمية تشجيع اهتمام الطفل بالكتابة من خلال منحه فرصاً للكتابة بنفسه، وتكون ممتعة له. ويتعامل هذا القسم مع أوليات الكتابة. (أنظر الشكل 17).

الشكل (17): تشكيل الأحرف الأبجدية.



تتطلب الكتابة براعة. مع أنه من غير الضروري، وليس من الحكمة بمكان تعليم أطفال صفوف الحضانة وما قبلها أبجدية الكتابة الشكلية، إلا أنه يمكن تشجيعهم على استخدام مواضيع تعالج باليد مثل الأحاجي وبطاقات الحياكة التي تدعم التعاون الحركي الدقيق. في مناقشة سابقة في مركز التعلم، تم ذكر أدوات أخرى تساعد على الكتابة وتمييز الأحرف، بما فيها الأحرف المغناطيسية، وأشكال حروف لنسخها، وطباشير صغيرة أو صفائح بيضاء للتدرب على الأحرف، الكلمات، والجمل. يجب أن تعرض أحرف الأبجدية على مستوى مرئي للأطفال. ويجب أن يكون الوضوح الهدف الأول في الكتابة الخطية. ومن المهم أيضاً تعلم المسافات بين الكلمات بحيث لا تتداخل الكلمات بعضها مع بعضها الآخر.

يتم تعليم التقطيع كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وبطريقة منهجية. وستتولد الفرص للتعامل مع الفواصل، ووضع علامات الاستفهام، والنقاط، أثناء قراءة رسالة الصباح، مثلاً، وتناقش أواليات الكتابة في وضعية طبيعية. يحتاج المدرسون لاستخدام التوجيه المباشر أثناء التعامل مع هذه المهارات، ولكن كلما كان متاحاً، يجب أن يناقشوها من خلال المطبوعات المستخدمة في الصف.

أصبح اللفظ والتقطيع محط اهتمام وقبول، فمثلاً اللفظ المبتكر في مراحل الكتابة المبكرة. ولا يكون الكثير من المدرسين متأكدون متى يبدأون التعليم الشكلي للفظ والتقطيع ومتى يبدأوا بتصحيح الأشكال المبتكرة. يجب تشجيع الأطفال على الكتابة بأي طريقة يستطيعونها في محاولاتهم الأولى. على أي حال، يجب أن يعرف المدرسون أنها "طريقة الطفل في الكتابة وليست طريقة راشد في الكتابة". عندما يرتاح الأطفال للكتابة، ويقومون بذلك بشكل سلس وحر، يبدأ المدرسون بالإشارة إلى عناصر اللفظ والتقطيع التي تساعد الأطفال على الانتقال من اللفظ والتقطيع المبتكرين إلى الأشكال المتعارف عليها. ويوضح الشكل (18) مراحل تطور اللفظ.

الشكل (18): مراحل تطور اللفظ

<u>اللفظ ما قبل الاستبدالي</u>

- يستخدم الأطفال الخربشات.
- يطور الأطفال إحساس توجيهي بالخربشات.
- يكتب الأطفال سلسلة من الأحرف والأرقام المختلطة دون أي ارتباط للأحرف، للإشارات، أو للأرقام بالكلمة المقصودة.

<u>اللفظ شبه الفونيمي</u>

- تبدأ الأحرف بتمثيل كلمات مرتبطة بأصوات الكلمات.
- تصبح الأحرف البادئة والأحرف الناهية للكلمة متضمنة (مثل حرف س لكلمة سرير وراء كحرف أخير منها).
- يكتب حرفاً أو اثنين من الكلمة بشكل سليم.

<u>اللفظ الفونيمي</u>

يلفظ الأطفال الكلمات حسب أصواتها (مثلاً سحيح لكلمة صحيح).

<u>اللفظ الانتقالي</u>

يستخدم الأطفال نسبة عالية من الكلمات بشكل سليم، والكلمات المتبقية تُلفظ باستخدام نوعاً من أنواع التعميم اللفظي (مثل بعد الظهر).

<u>اللفظ المتعارف عليه</u>

يطبق الأطفال القواعد الأساسية للغة على اللفظ ويلفظون 90٪ من الكلمات بشكل سليم وهم يكتبونها.

فيما يلي بعض الاقتراحات لتشجيع الأطفال على استخدام الأشكال المتعارف عليها من اللفظ والتقطيع:

- عندما تتلقى الإملاء من الطفل يمكنك أن تعلّق على لفظ بعض الكلمات غير العادية وتقترح التقطيع المناسب.

- عندما يستخدم الأطفال ويصروا على بعض الأشكال المبتكرة في اللفظ والتقطيع في كتاباتهم، ضع الشكل المناسب على بطاقة الكلمات الخاصة جداً بحجم 3×5 كي ينسخوها في المرة التالية التي يستخدموا فيها تلك الكلمة أو ذاك التقطيع. عوّد الأطفال على السؤال عن كلمات لا يعرفوا طريقة لفظها من على بطاقة الفهرس لمساعدتهم على تطور لائحة خاصة بهم من الكلمات.

- أثناء استخدام الكتب الكبيرة، وملاحظة المطبوعات، شدد على لفظ الكلمات أو أنواع التقطيع التي تشعر أنها مهمة.

- استخدم *رسالة الصباح* لتعليم اللفظ والتقطيع. أكتب ألفاظاً جديدة في رسالة الصباح ينسخها الأطفال في كتابتهم. أترك فراغات يملؤها الأطفال من كلمات اختيارية من الكلمات اللفظية الجديدة المخصصة لذاك الأسبوع. يمكنك أيضاً الاستعانة بألفاظ وتقطيعات غير صحيحة بحيث يصححها الأطفال. أو، يمكن كتابة رسالة الصباح تكون كل أحرفها صغيرة (في اللغة الإنجليزية) ليضع بعدها الأطفال الكلمات الكبيرة الحجم في الكلمة الأولى من الرسالة. استخدم فراغات غير صحيحة بين الكلمات والجمل لإثارة نقاش حول أوليات الكتابة هذه. كل هذا يعطيك الفرصة لمساعدة الأطفال على ترك مسافات في كتاباتهم عن طريق إخبارهم كيف نترك مسافة بحجم الأصبع بين كلمة وأخرى ومسافة بحجم كلمتين للفصل بين الجمل.

- شجع الأطفال على الكتابة الحرة، والتي سينتج عنها لفظ وتقطيع في مستوى حسن.

- الدروس الفونيمية التي تدرس أصول الكلمات وعائلاتها وتدرس أيضاً العلاقات بين الصوت -الرمز يساعد في اللفظ. اجعل الأطفال مدركين لمسألة أنهم يجب أن يستخدموا معلوماتهم عن العلاقات بين الأصوات - والرموز عند لفظهم للكلمات، والفونوغرام (الرمز المستعمل لتصوير كلمة أو مقطع) والأحرف المجموعة مثل ال، هي أنماط يجب أن يتعلموها.

- عرّف الأطفال على المصادر مثل القواميس، وساعدهم على تعلم كيفية استخدامها.

- استخدم لوائح من كلمات شائعة وليس كلمات صعبة اللفظ، مثل مع، أو، في، ليتذكرها الأطفال. ويجب أن تكون بضع كلمات جديدة أسبوعياً جزء من تلك اللائحة ليتعلموها.

- أضف كلمات من وحدات المواضيع إلى لوائح الكلمات اللفظية.

- شجع الأطفال على مساعدة بعضهم البعض في لفظ الكلمات والتقطيع.

كما ذكرنا سابقاً، من المهم ترك الحرية للأطفال ليكتبوا ما يفكروا به على ورقة دون تدخل وقلق حيال أواليات الكتابة. وعندما يصبحوا قادرين ومستعدين، يجب أيضاً أن

يعرفوا أن كتابتهم صحيحة من الناحية اللغوية. هناك أوقات للكتابة الحرة وأوقات أخرى لتصحيح القطع المكتوبة. يجب أن يعرف الأطفال أن كل نماذج الكتابة مقبولة، إلا أن هذا ينشأ في وضعيات مختلفة. نقاش دراسة الكلمة في الكتاب الثامن عن الفونيميا يوفر نشاطات تساعد على اللفظ من خلال بناء الكلمات. فيما يلي بعض الألعاب الكلامية السهلة الاستخدام في الصف لتشجيع لفظ الكلمات التي تم تعلمها.

صندوق اللفظ: ضع في صندوق خمسة أو ستة أحرف تشكل كلمات الأسبوع. بحيث يرتبها الأطفال ليشكلوا منها كلمات تلفظ بشكل سليم.

كلمات مبعثرة: اكتب كلمات بأحرف مدموجة، واطلب من الأطفال أن يكتبوا كل كلمة على حدى.

مجموعة القطع المختلفة: أطلب من الأطفال كتابة كلمات عشوائياً على ورقة بحجم 9 × 12 بحيث تغطي الكلمات تقريباً كل الرقعة. اجعل الأطفال - بالاستعانة بأقلام عريضة أو أقلام تلوين - يلونوا هذه الكلمات بطريقة مرتبة. اعرض الملصقات على لوحة الحائط.

تحري اللفظ: في عدة مناسبات مثل جدران الكلمة، الرسائل الصباحية، إرشادات نشاط المركز، أو مهام وظيفة ما، أكتب كلمات بشكل خطأ. وتكون مهمة الأطفال تحري الأخطاء يومياً.

اصطياد الكلمة: اجعل الأطفال ينظرون بشكل دوري إلى الكلمات التي تظهر في كل ما يفعلونه في المنزل أو في المدرسة، مثلاً، في كتاب الرياضيات، أو كتاب العلوم، أو الصحيفة، أو الكتاب الذي يقرأوه من أجل المتعة، أو لوائح الطعام في المنزل، الخ....

ملاحقة الكلمة: اجعل الأطفال "يكتبون" كلمات على ظهر زميل لهم باستخدام مؤشر. ويجب أن يحزر الزميل تلك الكلمة.

الكلمات المخبأة: جهز قائمة بالكلمات التي يحيط بها أحرف أخرى. واطلب من الأطفال وضع دائرة ملونة حول الكلمات من نفس الفئة (مثلاً الكلمات التي تحوي حرف م).

المقاطع الانتقالية

من خلال هذا الكتاب، تمت مناقشة النظريات والاستراتيجيات التي تساعد الأطفال على تطوير الرغبة بالكتابة. كل الاستراتيجيات ملائمة لصفوف الحضانة وحتى الثالث ابتدائي، مع بعض التعديلات المرتكزة على المجموعة العمرية. يرغب المدرسون عادة بمعرفة كيف ينتقل الأطفال من مستوى إلى آخر في قدرتهم على الكتابة، أو الانتقال من الكتابة العشوائية إلى الكتابة المتعارف عليها. وهذه مسألة نسبية بالنسبة لكل طفل. بادئاً ذي بدء، نريد أن نوفر محيطاً يكتب فيه الطفل. وبالنسبة للأطفال الذين يترددون في الكتابة، بسبب اعتقادهم أنهم لا يستطيعون ذلك، نعرض عليهم أعمالاً لأطفال آخرين من عمرهم بحيث يروا أن الكتابة العشوائية مقبولة. نظهر هذا القبول لندفع الطفل على الكتابة. وكلما تعلم الصغار أكثر عن العلاقات الفونيمية - الجرافية، بدأوا بإدراك أن كلماتهم المبتكرة ليست كلمات متعارف عليها. وعند هذه النقطة، يبدأون بطلب تصحيح اللفظ حيث أنهم ينتقلون إلى مرحلة الكتابة المتعارف عليها. قد يبدو أنهم تراجعوا خطوة إلى الوراء إذ أنهم قد يتوقفون فجأة كما كانوا يفعلون في السابق. حيث أن قلقهم حيال الكتابة السليمة يؤثر على آدائهم. ويستمر هذا الحال لفترة قصيرة إلى أن يتحسن مستوى مفرداتهم، ويتعلموا استخدام القاموس، ويطلبوا عون الأصدقاء والمدرسين. والكتابة المتعارف عليها هي عملية تدريجية يتأرجح فيها الطفل بين جئية وذهاب من الكتابة المتعارف عليها إلى الكتابة العشوائية إلى أن يكتسب القابلية الكافية على كتابة ما يسمى بالكتابة المتعارف عليها تماماً.

استراتيجيات لتطور كتابة الأطفال ومحيط الكتابة

يجب أن توفر تقييماً لكتابة الطفل على مدار السنة الدراسية. بهذه الطريقة، يمكن للمدرس أن يحدد مستوى تطور الطفل، وضبط حركاته، ويكيف برامجه تبعاً لما يصل إليه. كما يجب أن يقيم المدرس كذلك محيط الكتابة. ولوائح التحقيق المدرجة في الصفحات التالية توفر مصدراً للمدرس لتقييم خصائص تطور كتابة الطفل ومحيط الكتابة في الصف.

تستخدم لائحة التحقق لتحليل نماذج من الكتابة الفردية المجمعة على مدار السنة لتلائم المميزات الخاصة المنوه عنها في القياس. ويقدم الشكل (19) وسائل أخرى لتقييم كتابة الأطفال للقصص والإملاءات الشفهية للقصص لإدراك البنية القصصية وأيضاً المعنى المتضمن في القصة.

الشكل (19): تقييم القصص المحكية والمكتوبة

	نعم	لا
اسم الطفل ________ التاريخ ________		
اسم القصة ________		
الوضعية	نعم	لا
أ - تبدأ القصة بمقدمة	☐	☐
ب - ظهور شخصية أو أكثر في القصة	☐	☐
ج - الحديث عن شخصيات أخرى	☐	☐
د - التنويه بزمن القصة	☐	☐
هـ - التنويه بمكان القصة	☐	☐
الموضوع		
أ - يحدث حادث مبدئي تنتج عنه المشكلة الأساسية للبطل	☐	☐
ب - استجابة الشخصية الأساسية للمشكلة	☐	☐
تسلسل أحداث الحبكة		
تتحدث القصة عن حبكة أو سلسلة من الأحداث المرتبطة بالشخصية الأساسية في محاولة لحل المشكلة أو تحقيق الهدف	☐	☐
الحل		
أ - تحل الشخصية الأساسية المشكلة أو تحقق الهدف	☐	☐
ب - تنتهي القصة بجملة نهائية	☐	☐
السياق		
عناصر القصة الأربعة تكون بشكل متسلسل ونموذجي (الوضعية، الموضوع، تسلسل الحبكة، الحل).	☐	☐
تعليقات تفسيرية ونقدية		
يقرأ القصة المسجلة شفهياً، والقصة الأصلية المكتوبة، ويسجل ملاحظات وتعليقات تعبر عن أفكار نقدية وتعليلية.	☐	☐

توفر قياسات تقييم الكتابة ولوائح التحقق المتضمنة في هذا الكتاب، إضافة إلى أدوات ووسائل التقييم المتضمنة في الكتاب السابع، توفر للمدرس معلومات عن اللغة التي يستخدمها الطفل، والمفاهيم التي تتضمنها الكتابة، والهدف منها، وأوليات الكتابة المستخدمة. كما تدل على المرحلة التي يمثلها الطفل في كتابته أو لفظه، إضافة إلى أوليات الكتابة مثل البدء بأحرف كبيرة (في اللغة الإنجليزية) والنقاط والتقطيع. سوف تحدد مقاييس إعادة كتابة القصة وكتابة القصة الأصلية إلى أي درجة يجيد الطفل استخدام المعنى والبنية في كتابته أو كتابتها. وجميع أدوات القياس هذه ستحدد التوجيه والتدريب المناسب تبعاً لحاجة الطفل بغرض تطور عملية الكتابة لديه.

لائحة التحقق: قياس تطور الكتابة

اسم الطفل ______________ التاريخ ____________

	دائماً	أحياناً	أبداً	ملاحظات
يكتشف باستخدام أدوات الكتابة				
يملي قصصاً، جملاً، أو كلمات يرغب بكتابتها				
ينسخ أحرفاً وكلمات				
يحاول - وبشكل مستقل - الكتابة لنقل معنى، بغض النظر عن مستوى الكتابة				
يستطيع كتابة اسمه أو اسمها				
يشارك الآخرين في عمل كتابي جماعي				
يكتب أشياء متنوعة:				
الكتابة القصصية (قصص)				
الكتابة التعرضية (التعرض لتقارير شخصية أو معلوماتية)				
يكتب لأغراض وظيفية				
ضع علامة (√) بجانب المستوى الملائم لكتابة الطفل				
- يستخدم الرسم للكتابة والرسم				
- يميز بين الكتابة والرسم				
- يستخدم الخربشة من أجل الكتابة				
- يشبه أشكال تشبه الحروف من أجل الكتابة				
- يستخدم أحرفاً تعلمها ويكتبها بطريقة عشوائية				
- يستخدم ألفاظ مبتكرة للكتابة				
- يكتب اللفظ كما هو معروف				

<u>أوليات الكتابة</u>

	دائماً	أحياناً	أبداً	ملاحظات
يعرف متى يستخدم الأحرف الكبيرة (في اللغة الإنكليزية)				
يعرف متى يستخدم الأحرف الصغيرة (في اللغة الإنكليزية)				
يكتب من اليسار إلى اليمين (في اللغة الإنكليزية)				
يستخدم النقاط في الأماكن المناسبة				
يستخدم الفواصل المناسبة (،)				

<u>تطور اللفظ</u>

ضع علامة (✓) بجانب المستوى أو المستويات الملائمة للفظه

	دائماً	أحياناً	أبداً	ملاحظات
_____ اللفظ ما قبل الصريح				
_____ اللفظ نصف الفونيمي				
_____ اللفظ الانتقالي				
_____ اللفظ المتعارف عليه				

✓لائحة التحقق: تقييم المحيط الكتابي في الصف

التقييم	نعم	لا
وجود فسحة لركن الكتابة		
وجود طاولات وكراسي في ركن الكتابة		
ملصقات ومساند حائطية للكتابة ليعرض عليها الأطفال كتاباتهم		
أدوات الكتابة (أقلام، أقلام تلوين، أقلام عريضة، الخ...)		
جهاز حاسب آلي أو آلة كاتبة		
أدوات كتابة (أوراق متنوعة من مختلف الأحجام)، منشورات....		
لوحة حائط أو منطقة خاصة بالرسائل يترك عليها الأطفال رسائلهم للمدرسين وأعضاء آخرين في الصف		
مكان لتخزين الكلمات الخاصة جداً		
ملفات يضع فيها الأطفال نماذج من كتاباتهم		
أدوات لصنع كتب		

يجب أن يحتفظ المدرسون بملف للأدوات المرتبطة بتطور الكتابة لدى الطفل، مثل ملاحظات عن الطفل وهو يكتب، نماذج من كتابته خلال فترة من الوقت، ملاحظات عن اجتماعات مع أهل الطفل، ولوائح تحقق كاملة. يجب أن يتضمن الملف أفضل أعمال الطفل الكتابية ونماذج عما يحتاج إلى إجادته أكثر. يمكن استخدام الملف خلال الاجتماعات مع الأهل ويمكن أن يرافق الطفل إلى مدرسه التالي. يجب أن يكون للأطفال ملفات للكتابة خاصة بهم يحتفظون فيها عن نماذج من كتابتهم خلال السنة. كما يجب أن يشاركوا في عملية التقييم من خلال المشاركة في اجتماعات الأهل والمدرسين، وفي الاجتماعات مع المدرس بمفرده. ويجب أن يكون التقييم غير شكلي قدر الإمكان ويستند إلى نشاطات الطفل الذاتية وملاحظات المدرسين والتداخل بينهم. يوفر الشكل (20) وسائل يقيم من خلالها الأطفال اهتمامهم وقدرتهم الخاصة بالكتابة. وتدعم كل هذه الاقتراحات الهدف من التقييم (1) تعزيز فهم المدرس لقدرة الطفل على الكتابة؛ (2) المساعدة في وضع خطة للبرنامج؛ و(3) مساعدة الأطفال والآباء على فهم تقدم الطفل والإجراءات المتضمنة لمساعدته على اكتساب مزيد من الأهلية على الكتابة.

الشكل (20): تقييم حول الكتابة للأطفال

الاسم ________________
إن الأشياء الجيدة عن ما كتب هي:
الأشياء التي لا أحب عن ما كتبت هي:
يمكنني أن أحسن هذه الكتابة إذا أنا:
استخدمت التهجئة الصحيحة:
وحسنت خطي
هل الكتابة صعبة أم سهلة بالنسبة لي ؟
بالنسبة لي الكتابة (أ) متعة (ب) ليس إلى هذا الحد متعة.
الكتابة يمكن أن تكون أفضل إذا :
المرة القادمة عندما أكتب شيئاً سوف أحاول أن أقوم بالأشياء التالية لأجعلها أفضل:

أفكار من الصف إلى الصف

■ أصدقاء المراسلة في صفوف ما قبل الحضانة والصف الأول ابتدائي

كان طلاب حضانة مجاورة يكتبون لطلابي في الصف الأول ابتدائي يطلبون منهم كتابة فكرة عن ماهية المدرسة الابتدائية. كتبنا رسالة من الصف كله نجيب بها على أسئلتهم وضمناها صوراً. بعد أسبوع، وصلنا الرد. والآن أنشأنا عادة كتابة الرسائل. حيث تناوب طلاب صفي أدوارهم في كتابة أجزاء من تلك الرسائل. كنا نقوم بكل إجراءات وخطوات كتابة الرسائل، من توليد الأفكار، المراجعة، التصحيح، وإعادة الكتابة. كان ثلاثة أطفال يتولون النسخ فيما يطور باقي الطلاب الرسالة. فيما بعد، تم اختيار ثلاثة أطفال جدد للمراجعة والتصحيح. وأخيراً، قام ثلاثة أطفال آخرين بكتابة الرسالة. كما استخدمنا البريد الإلكتروني لإرسال رسائل لأصدقاء يحتاجون إجابات سريعة. كنا ندعو طلاب الحضانة إلى جلسة قراءة تتضمن تناول سندويشات خفيفة، ودعوة إلى حضور مسرحية نهاية السنة. في دورهم، كان طلاب الحضانة يدعوننا لرحلة إلى الحضانة. هكذا طورنا علاقة صداقة مع طلاب أصغر سناً، كما تعلم طلابي في الصف الأول ابتدائي الهدف المجدي والنتيجة المرضية لاكتساب مهارة كتابة الرسائل. كما أصبح طلاب الحضانة على دراية أكبر بمدرستنا، والتي سيدخلها معظمهم قريباً.

دونا أم. نجاي، مدرسة الصف الأول ابتدائي

مدرسة باسكينغ ريدج، نيو جرسي

نشاطات وأسئلة

1- أجب عن الأسئلة الموجهة في بداية هذا الكتاب.

2- أطلب من ثلاثة أطفال بأعمار مختلفة على سبيل المثال، عمر ثلاثة وخمسة وسبعة، كتابة موضوع عن طعامهم المفضل، أو برنامج تلفزيوني، أو كتاب قصصي، أو لعبة ما. دون ملاحظات عن سلوكهم خلال الكتابة، وحلل نموذج كتابتهم لتحديد مستوى تطور الكتابة لدى كل طفل.

3- الكثير من تجارب الكتابة الوظيفية وذات المعنى ترتبط ببعضها بعضاً في هذا الكتاب. حاول التفكير بتجارب كتابة لم يتطرق إليها هذا الكتاب قد تقترح على الأطفال المشاركة بها.

4- فكر بمواضيع مسرحيات متعددة يمكنك خلقها في صفوف الطفولة الأولى، مثل المطعم مثلاً. لكل موضوع، فكر بأدوات الكتابة التي يمكنك توفيرها لمنطقة اللعب المسرحي تلك يستخدمها الأطفال.

5- أكمل تقييم ملف الطفل الذي اخترته لتقييم التطور اللغوي في الكتاب الرابع. لاحظ استخدام الطفل للائحة التحقق الموفرة في هذا الكتاب فيما يتعلق بتقييم تطور الكتابة. اجمع نماذج كتابة من الطفل وطبعاً عبر عدة أشهر. قيمها لتحديد تطور الكتابة لدى الطفل خلال تلك الفترة.

6- أكمل وحدة الموضوع التي بدأتها في الكتاب الرابع. اختر ثلاثة أهداف من منطقة تطور الكتابة وصف ثلاثة نشاطات تشبع كلاً من هذه الأهداف باستخدام موضوعك. تأكد من أن النشاطات التي اخترتها تعكس مهارات الكتابة الوظيفية وذات المعنى.

نشاطات دراسة الحالة

■ الحالة الأولى

طلاب المدرسة جانيس برادلي في الصف الأول ابتدائي يختلفون باختلاف حاجاتهم الخاصة. إذ يوجد في صفها العديد من الأطفال الذين يتمتعون بأهلية محدودة في اللغة

الإنكليزية حيث أنها تشكل لغتهم الثانية. وهناك مجموعة واسعة من الطلاب تتضم تحت فئة "الوسط" بسبب علاماتهم الضعيفة في الامتحانات. كما لديها مجموعة أخرى من الطلاب الذين يعتبرون موهوبين. وهي مدركة تماماً لأهمية تجارب الكتابة بالنسبة للأطفال وحاجتهم للكتابة الموجهة، الكتابة المشتركة، الكتابة المستقلة، والكتابة الجماعية. مع مجموعات مختلفة من الطلاب كهذه المجموعات، شعر المدرسة بأنها لن تسمح بالقراءة المستقلة والجماعية كما حددت هذه الخبرات بالكتابة الموجهة ضمن دروس مع الصف بالكامل، وبعض التشارك في النتاج النهائي للمجموعة بكاملها. فهي قلقة بشأن ألا يمتلك الأطفال المهارات المطلوبة خلال فترات الكتابة المستقلة والكتابة الجماعية.

■ الحالة الثانية

أوكلت إليك مهمة القيام بورشة عمل لمجموعة من الآباء الساخطين الذين لا يفهمون معنى اللفظ المبتكر. ويشعرون أن المدرسة تدرس الأطفال كيف يلفظون الكلمات بشكل خاطئ وأن عدم القيام بما هو خاطئ هو أكثر صعوبة من التعلم بطريق سليمة. صف ما ستفعله في ورشة العمل تلك لإقناع الآباء بالسماح لأطفالهم باستخدام طريقة اللفظ المبتكر في صفوف الحضانة، وصفوف ما قبل المدرسة، وفي الصفين الأول والثاني ابتدائي، بطريقة تسمح بتطور مهارات كتاب متمرسين.

الكتابة وتطور التعلم

أكتب سيناريو مسرحية

الأهداف: سيكون لدى الأطفال الفرصة :

* لتطوير قدرتهم على الكاتبة أثناء العمل بطريقة متعاونة.
* لممارسة كتابة حوار يجسد اللّغة المعبّرة والتقطيع الصّحيح المرتبطين بالكتابة السليمة

المواد: تشكيلة من الملابس والدّعائم (محفظات جيب، حقائب، الخ...)، ورق للكتابة وأقلام رصاص.

النّشاط:

* ارسل الأطفال في مجموعات صّغيرة إلى مكان في الغرفة حيث يوجد الملابس والدعائم معاً. اسمح للأطفال باكتشاف الأشياء الموجودة ليقرروا أي الدّعائم يرغبون باستخدامها والملابس التي يريدون ارتداءها كزيّ. ثم يقرر الأطفال أيّ الشّخصيات يريدون أن يؤدوها.
* يؤلف الأطفال سوياً القصّة التي تتضمّن الشّخصيّات التي ابتكرها كلّ واحد منهم. يكتب كلّ طفل القصّة بحيث يكون لكل منهم نسخته من السّيناريو.
* بمجرّد أنّ تُكتَب المسرحيّة، يعرضها الطفل على المدرّس. ويمكن إعطاء اقتراحات تخص المراجعة والإعداد للنشر.
* بعد ذلك، يرتدي الأطفال أزياءهم للتمرّن وتحويل السيناريو إلى مسرحيّة. أحياناً، يمكن أن تُؤَدَّى المسرحية أمام طلاب الصف أو لجمهور آخر .

المتّغيّرات:

* يمكن أن توضع الأزياء، الدّمى أو الأقنعة التي تتعلّق بشّخصيّات الكتاب القصصي في غرفة الملابس مع القطع الأدبية الملائمة. قد يكتب الأطفال المسرحيّات مبنية على شخصيّات وقصص مألوفة.

المبتدئون في الصحيفة

الأهداف: سيكون لدى الأطفال الفرصة :

* لتطوير أداة مختارة ذاتياً وسهلة المنال لكتابة اليوميّات.

الموادّ: ملفّات صغيرة، ملف لكلّ طالب، مقصّ، مجلات، جرائد، روزنامات قديمة، مصادر أخرى للصّور، أقلام عريضة الخط.

النّشاط:

* اعط كل من الطّلبة ملف لكل واحد منهم، واطلب منهم أن يعلّموه بأسمائهم ويزيّنوه كما يشتهون باستخدام الأقلام العريضة الخط.
* اشرح للطّلبة أنهم سيكتبون في صحفهم يومياً. وقد يواجهون في بعض الأيّام صعوبة في التفكير بموضوع ما. لذلك، يخلقون ملفًا للصّور التي يمكن أن يستخدموها كلّما احتاجوا إلى فكرة لإشعال كتابتهم.
* زوّد الطلبة بالمجلات والجرائد المتنوّعة التي يختارون منها ويقصون الصور التي تهمّهم. بعد ذلك تُوضَع الصور في الملفّات.
* شجّع الأطفال على أن يأتوا بصّور من البيت لزيادة ملفّهم في أيّ وقت من العام الدّراسي.

المتّغيّرات:

* يمكن استخدام مجموعات صور الأطفال أيضاً لاستثارة كتابة قصّة أو كرسومات لقصص كان قد كتبها الأطفال.

المعجم

الحديث الجماليّ — **Aesthetic talk**

هو شكل من أشكال المحادثات يدور حول الأدب القصصيّ الذي يترجم عبره الأطفال ويناقشوا ما سمعوه أو قرؤوه من الأمور التي تعنيهم.

غير فصيح — **Aliterate**

هو الفرد الذي يمكنه القراءة ولكنّ يختار الا يقرأ.

مبدأ الأبجديّة — **Alphabetic principle**

معرفة أن الكلمات مكوّنة من حروف.

التّمييز السّمعيّ — **Auditory discrimination**

القدرة على السمع، التعرف على، والتمييز بين الأحرف المألوفة، الأصوات المتشابهة/ الكلمات المقفاة وأصوات الحروف.

التّقييم الأصليّ — **Authentic assessment**

التّقييم الذي يرتكز على الأنشطة التي تمثّل وتعكس التّعلّم الفعليّ والتّعليم في الفصل.

الطّريقة المتوازنة لتعليم القراءة والكتابة — **Balanced approach to literacy instruction**

اختيار النّظريّات والاستراتيجيّات التي تلائم أساليب تّعلّم الأطفال. يمكن استخدام كلاً من الاستراتيجيّات البناءة والاستراتيجيات الواضحة.

الطريقة السّلوكيّة — **Behaviorist approach**

هي نظريّة يشكل من خلالها البالغون نموذجًا، وفيها يتعلم الأطفال من خلال التّقليد المشجّع بالدعم الإيجابي.

الكتب الكبيرة — **Big books**

كتب من الحجم الكبير مصممة بحيث تسمح للأطفال بالنظر إلى الكلمات المطبوعة وهم يقرؤون.

الدمج — **Blend**

هي قدرة القارئ على سماع سلسلة من أصوات الحروف، ثم التعرف عليها ولفظها ككلمة واحدة مدموجة.

Buddy reading **قراءة الزمالة**

مشاركة طفل من صف أعلى في صف الطفل الأصغر سناً والمشاركة بقراءة كتاب قصصي.

Chunk **القطعة**

مجموعة من الأحرف في كلمة ما تم تعلمها كنمط كامل؛ قد تكون هذه القطعة فونوغرام (حروف ذات قيمة صوتية واحدة تتعاقب في عدة كلمات، مثل ماء، سماء، رماد...) أو دوغراف (حرفان يمثلان صوتاً مفرداً)، أو أصوات مدموجة.

Comprehension **الفهم**

عملية نشطة يعلل فيها القارئ ويبني معنى عن النص باستناده إلى معلومات وخبرة سابقة.

Conference **الاجتماع**

الاجتماع مع المدرّس أو أحد الزملاء لمناقشة العمل.

Consonant blends **دمج الأحرف**

حرفين أو ثلاثة، عندما توضع معاً، تندمج في صوت واحد مع الاحتفاظ بصوت كل حرف على حدة.

Constructivist theory **النظريّة الاستنتاجية**

وهي النّظريّة التي ترى التّعلّم كعمليّة نشطة، حيث يبني الأطفال معرفتهم للتّعلّم من خلال حلّ المشاكل، التخمين، والمقاربة.

Context clues **مضامين النص**

استخدام النحو ومعنى النّصّ الدّلاليّ للمساعدة في التعرّف على الكلمة.

Contracts **المهام**

أوراق عمل مخصصة للقيام بنشاطات معينة يقوم بها المتعلّمين على أساس احتياجاتهم، اهتماماتهم، ومستويات القدرة.

Cooperative learning **المعرفة المتعاونة**

هي استراتيجيّة تعليميّة يتعلمن فيها الأطفال معًا من خلال النّقاش والمقارعة.

Cultural diversity **التنوع الثقافي**

بالإشارة إلى الخلفيات الثّقافيّة المتنوعة، واللغات، والعادات والتقاليد، والبيئات الممثلة في مجتمع أكبر أو صف معين.

حل الرموز **Decoding**

التّعرّف على الكلمات باستخدام أصوات الأحرف والتحليل العميق.

الدوغراف **Digraph**

حرفان عندما يوضعان معاً، يشكلان صوتًا جديدًا يختلف عن صوت كل حرف منهما وهما منفصلان.

الإصغاء الموجه ونشاط التفكير (DLTA) والقراءة الموجّهة ونشاط التّفكير (DRTA) **Directed listening and thinking activity (DLTA) and directed reading and thinking activity (DRTA)**

هيكل عمل يعرض الاتّجاهات والاستراتيجيّات لتنظيم واسترجاع المعلومات من نصّ كان الطفل قد قرأه. وتتضمن الخطوات في الإصغاء الموجه ونشاط التفكير أو القراءة الموجهة ونشاط التفكير الإعداد للاستماع/ القراءة مع أسئلة مسبقة ومناقشة، تحديد غرض القراءة، قراءة القصّة، والمناقشة التالية بعد القراءة على أساس الغرض الذي حدد قبيل القراءة.

التّدخّل المبكّر **Early intervention**

برامج، للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة أو هؤلاء الذين "بالكاد يقرؤون" في تعليم الطفولة المبكّرة والتي تعتزم منع المشاكل المحتملة في تطوير التّعلّم. التركيز في هذه البرامج يكون على التّعليم المناسب باستخدام القراءة الأصليّة وتجارب الكتابة.

التّعلّم المتنامي **Emergent literacy**

كما ابتكرت التسمية ماريّ كلاي، يشير إلى محاولات الطّفل المبكّرة والغير تقليديّة في القراءة، الكتابة والاستماع.

منظور التداخل **Engagement perspective**

هو وصف القرّاء الذين وصلوا إلى أقصى إمكانيأتهم، القرّاء الاستراتيجيّون، الاجتماعيّون، المطّلعون والمتحمّسون.

مطبوعات المحيط **Environmental print**

وهي مطبوعة مألوفة في الجوار والبيئة المحيطة، الموجودة غالباً كملصقات على علب الطعام، وإشارات الطّريق.

التعليم الصريح **Explicit instruction**

استراتيجيّة المدرّس الموجهة مع التشديد على تعليم مهمّة والخطوات المحددة التي يحتاجها الطفل لإجادتها.

Family literacy **التعلم العائلي**

يشير التعلّم العائلي إلى الطّرق المختلفة التي يبادر فيها أعضاء العائلة ويستخدموا التعلّم في معيشتهم اليوميّة.

Fluency **التأثير**

القدرة على القراءة السهلة واليسيرة. القارئ الطّلق هو القادر على أن يقرأ بمستوى أو أعلى من مستوى الكتب العادية بشكل مستقلّ وفهم ودقّة عاليين.

Functional print **الطباعة الوظيفية**

الطباعة لغرض مثل العلامات الإعلاميّة، الاتّجاهات، البطاقات، القوائم، والخطابات إلى أصدقاء بالمراسلة ورسائل للوحة الإعلانات.

Gifted **الموهوب**

القادر على إبراز مواهب غير عادية.

Guided reading **القراءة الموجهة**

توجيه القراءة الموجه المستخدم عادة في المجموعات الصّغيرة وفقاً لحاجات التّعلّم.

high-frequency words **الكلمات الكثيرة التّردّد**

والتي تُوجَد كثيرًا في موادّ القراءة للأطفال.

High-stakes assessment **التّقييم العالي المعايير**

معايير قياسية تحدد نتائجها القرارات الرّئيسيّة بخصوص القطاعات التّعليميّة مثل تقييمات المناطق والترقية.

inclusion **التضمين**

تُعْرَضَ في الصف العادي مساعدة خاصة بمعاونة مساعدين تربويّين والمدرّسين المعتادين الذين يخطّطون معًا ويدرّسون كلّ الأطفال. يحصل ذلك بدل أو بالإضافة لوضع برامج للمساعدة الخاصّة.

Independent reading and writing periods (IRWP) **القراءة المستقلّة وفترات الكتابة**

هو وقت للتداخل الاجتماعي يختار فيه الأطفال من بين الكتب والموادّ الأخرى المتعلّقة بالتّعلّم.

Informal reading inventory **قائمة القراءات غير الشكلية**

هي اختبارات وديّة غير شكلية لتحديد قراءة الطفل المستقل، والتعليمي، ومستوى الإحباط لديه.

Integrated language arts **فنون اللّغة المتكاملة**

هي طريقة لتعليم القراءة والكتابة تربط القراءة، والكتابة، والاستماع والمهارات اللغويّة.

Interdisciplinary literacy instruction **التوجيه الشامل للتعليم**

برامج مخططة ومنهجية ومصممة خصيصاً لتحسين تطوير التعلّم لكل من البالغين والأطفال.

Invented spelling **اللهجاء المرتجل**

هجاء مخترع لتهجي الكلمات المجهولة بطريقة الهجاء التّقليديّ حيث يشكل عادة حرفاً واحداً مقطعًا بالكامل.

Journal writing **كتابة اليوميّات**

إدخال ملاحظات مكتوبة في الكومبيوترات المحمولة من قبل الأطفال وتتضمّن: **الحوار**، والذي يتقاسَمه عادة الأطفال مع المدرّسين أو الزملاء الذين يستجيبون لما قرؤوه؛ **شخصيّ**، ويتضمن أفكاراً خاصة مرتبطة بحياة الأطفال أو مواضيع ذات اهتمام خاص؛ **الاستجابة للقراءة**، الكتابة للاستجابة على قراءة نص ما؛ **وسجلّ المعرفة**، وهو سجلّ معلومات يتضمن عادةً مناطق محتوى أخرى.

K-W-L **الرسم البياني م – ا – ت**

استراتيجية معرفية تدعم الفهم عن طريق تقييم ما يعرفه الأطفال، وما يريدون معرفته، وما تعلموه قبل القراءة.

Language experience approach (LEA) **طريقة اختبار اللغة (LEA)**

طريقة تعليم القراءة التي تهدف إلى ربط اللغة الشفهية باللّغة المكتوبة على افتراض أن ما نفكر به يمكن أن يُقَال، وما يقال يمكن أن يُكتَب، وما يُكتب يمكن أن يُقرَأ.

Learning centres **مراكز التّعلّم**

هي مناطق في الصف تمتلئ بمواد نشاط الطالب المستقل التي تركّز على موضوعات الدراسة الحاليّة خلال موضوعات المحتوى وتتضمن مواد التعلّم أيضًا.

Learning disabled **إعاقة التّعلّم**

وهو إظهار صّعوبة واضحة في اكتساب واستخدام القراءة، الكتابة، الاستماع، التّكلّم، و/أو مهارات المواد الرّياضيّة.

Literacy center **مركز التّعلّم**

منطقة في الصف تتألف من الزاوية المكتبية ومنطقة الكتابة.

التعليم المرتكز على الأدب **literature-based instruction**

هي طريقة لتعليم القراءة وتستخدم فيها أنواعاً متنوعة من أدب الأطفال كمصدر رئيسي لمادّة القراءة.

الحلقات الأدبية **literature circles**

مجموعات مناقشة تستخدم بهدف تشجيع المناقشات الثّقافيّة عن الأدب بين الأطفال.

أنواع الأدب **literature genre**

نوع معيّن من الأدب مثل كتاب قصصي، كتاب معلوماتي، أو الشّعر.

الإلحاق **mainstreaming**

وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة في وضعيات صفوف عادية لجزء أو لكلّ اليوم الدّراسيّ لتوفير التّكامل الاجتماعيّ والتّعليميّ.

التّخطيط والرسم **mapping and webbing**

استراتيجيّات لفهم النّصّ من خلال استعمال رسوم بيانية تصويرية لتصنيف وتنظيم المعلومات. تتعامل الرسوم البيانية مع تمثيلات مفصّلة أكثر.

التخيّل العقليّ **mental imagery**

تخيل القراءات المستخدمة لزيادة الفهم وإيضاح الفكرة.

ما بعد الفهم **metacognition**

إدراك الفرد لإحدى العمليّات العقلية التي تحدث أثناء التّعلّم.

رسالة الصّباح **morning message**

هي رسالة يوميّة عن أخبار تهم الأطفال ويكتبها المدرّس الذي يشير بها إلى مفهوم الكلمات المطبوعة.

الكتابة القصصية **narrative writing**

كتابة القصص.

اللغة الإنجليزيّة غير القياسيّة **non-standard english**

هي شكل جدلي للغة الإنجليزيّة التي تختلف عن الشّكل العاديّ المتعارف عليه في الكلمات، والنّحو، والأنماط اللغويّة.

الاستهلال **onsets**

الحرف الأول من الكلمة.

برامج اشتراك الآباء **parent-involvement programs**

هي برامج مصممة لمشاركة وإخبار الآباء عن الأنشطة التي ستدعم نموّ تعلّم أطفالهم في المدرسة.

قراءة الرّفيق **partner reading**

قراءة الزملاء مع بعضهم البعض في آنٍ واحد أو تبادل أدوار بالقراءة لبعضهم البعض.

الفونيمات **phonemes**

هي أصوات وقع الأحرف الفرديّة والأحرف المدموجة مع بعضها ويبدو وقعها متشابهاً.

الإدراك الفونيميّ **phonemic awareness**

معرفة أن الكلمات مكوّنة من سلسلة من الأصوات المنطوقة التي تفتقد إذا ما عُزلت للمعنى، والقدرة على سماع تلك الأصوات. تقطيع كلمة ما وإعادة دمجها.

الأصوات **phonics**

استراتيجية تتضمن تعلم مبادئ أحرف الأبجدية للغة، ومعرفة علاقة أصوات الحروف ببعضها البعض. يتعلم الأطفال أن يربطوا الأحرف بالأصوات لمساعدتهم على فك رموز الأبجدية ليصبحوا قراء مستقلين ويستطيعوا نطق الكلمات.

الفونوغرام **phonogram**

سلسلة من الأحرف تبدأ بحرف علة (في اللغة الإنجليزية).

ملف التقييم **portfolio assessment**

هي استراتيجيّة لقياس تقدّم الطّالب الدّراسيّ بجمع عيّنات عن عمله الذي يُوضَع في ملفّ يسمى بملف الإنجاز. وتتضمّن الموادّ: عيّنات عمل الطّالب ككتابة أو رسم، سجل الحكايا، شرائط التّسجيل، شرائط الفيديو، اللوائح، نتائج المدرس في الاختبار الموحّد المقاييس.

طريقة مقاربة الكتابة **process approach to writing**

هي خطوات متضمنة في إنتاج النصّ بما فيه الإعداد للكتابة، المسوّدة، الاجتماع، المراجعة، التصحيح، والإعداد لنشر العمل.

الاستعداد للقراءة **reading readiness**

الاهتمام بالمهارات المتنوّعة قبل الاستعداد للقراءة، مثل التمييز السمعيّ، التّمييز المرئيّ، والمهارات الحركيّة.

Reading Recovery — **استعادة القراءة**

برنامج تدخّل مبكّر ابتكرته ماريّ كلاي يتلقى فيه تلاميذ الصّفّ الأوّل الذين يواجهون صّعوبات في القراءة توجيه مكثّف، وجهاً لوجه، باستخدام تقنيات فنون اللّغة المتكاملة المناسبة.

reading workshop — **ورشة القراءة**

فترة من الوقت تخصّص ليعمل الأطفال على مهارات القراءة، كتب القراءة والاجتماع مع المدرّس.

rich literacy environments — **البيئات الغنية بالتّعلّم**

بيئات غنيّة بالموادّ التي تشجّع على القراءة والكتابة و تدعم التّوجيه.

rimes — **السّجع**

الجزء الذي ينهي الكلمة بحرف متحرّك و يكمل باقي الكلمة. الحرف الاستهلالي والسجع يخلق الكلمات.

running record — **السجّل الجاري**

استراتيجيّة تقييم تتضمّن الملاحظة القريبة وتسجيل سلوك الطّفل في القراءة الشّفويّة. ويمكن استخدام السّجلات الجارية لتخطيط التّعليم.

scaffolding — **الدعائم**

استراتيجيّة يزوّد فيها المدرّسون الأطفال بالنموذج والدّعم لمساعدتهم على اكتساب المهارة.

segment — **التقطيع**

تقطيع الكلمات إلى مقاطع بالارتكاز إلى عناصرها الصّحيحة؛ كلمة فأر هي "ف - أ - ر".

self-monitoring — **المتابعة الذاتيّة**

قدرة الطالب على القراءة وتصحيحه لأخطائه وهو يقرأ.

semantics — **علم الدّلالة**

معنى أن اللّغة هي للتواصل.

shared book experiences — **تجارب التجارب بالكتب**

تعليم القراءة للمجموعات الصّغيرة والكبيرة على حد سواء من خلال اختيار كتب الأدب التي تُستَخدَم فيها الكتب الكبيرة جداً والتي تمكّن الأطفال من رؤية الكلمات المطبوعة والصّور. تسمح الكتب الكبيرة للأطفال بالاستماع والمشاركة في القراءة الفعلية للكتب.

الكلمات التي تُعْرَف فوراً Sight words

هي الكلمات التي يعرفها القارئ من مجرد النظر إليها. وبمجرد أن تصبح كلمة ما كلمة معروفة جداً، لا يحتاج القارئ بعدها لاستخدام مهارات تخمين الكلمة.

المعايير standards

إنجاز الأهداف التي يتم تعريفها من قبل الولاية أو المستوى القوميّ وتعرّف ما ينبغي أن يعرفه الطلبة في نهاية كلّ سنة دراسية.

الاختبارات القياسية standardized tests

تقييم معياري معد تجاريًا نتعرف من النّتائج فيما يخصّ مستوى الطفل ودرجته بالنّسب المئويّة.

بنية القصّة story retellings

عناصر القصّة المبنيّة بشكل جيد وتتضمّن المكان، الموضوع، سير الأحداث، واتخاذ القرار.

القراءة الصّامتة المتواصلة (SSR) Sustained silent reading (SSR)

وقت مخصص يقرأ فيه الأطفال بصمت.

النحو syntax

البنية اللغوية أو القواعد التي تحكم كيف تعمل الكلمات معًا في الجمل.

اللّغة التّلغرافيّة telegraphic language

شكل من أشكال الخطابات يستخدمه الأطفال في سن السنة تستخدم فيها الألفاظ التّامّة، مثل الأسماء والأفعال، على سبيل المثال "كعكة، ماما" أما الكلمات الوظيفية، مثل ال التعريف أو أحرف العطف وسواها يتم إسقاطها.

الوحدة الموضوعيّة thematic unit

موضوع الدّراسة يتم تعليمه من خلال الاكتشاف عبر كلّ مناطق المنهج.

التفكير بصوت عال thinkaloud

استراتيجية فهم يتكلم فيها الأطفال عما قراوه أو أفكار أخرى تراودهم حيال القصّة.

التفكير، المماثلة، والمشاركة **think, pair, share**

استراتيجيّة المناقشة التي تربط وقت التفكير بالمعرفة المتعاونة. بعد طرح المدرس للأسئلة، يجعل المدرّس الأطفال أوّلاً يفكّرون في إجاباتهم، ثمّ يماثلونها مع زميل لهم لمناقشة إجاباتهم، وأخيراً، أثناء المشاركة، يتشارك الطلبة بإجاباتهم مع المجموعة.

الكلمات خاصّة جدًّا **very own words**

الكلمات المفضّلة التي يولدها الأطفال، مكتوبة على بطاقات الفهرس وتحفظ في وعاء لهم للقراءة والكتابة.

التّمييز المرئيّ **visual discrimination**

القدرة على ملاحظة التّشابهات والاختلافات ظاهريًا بين الأشياء، بما فيها القدرة على التّعرّف على الألوان، الأشكال والأحرف.

اللّغة الكاملة **whole language**

فلسفة تُستخرج منها الاستراتيجيّات في سبيل تطوير التّعلّم. تتضمّن الاستراتيجيّات استخدام الأدب الحقيقيّ، مع التّوجيه المناسب للقراءة، الكتابة واللّغة الشّفويّة في السّياقات المتعاونة والعمليّة وذات المعنى، لمساعدة الطلبة على أن يصبحوا متحمّسين للقراءة والكتابة.

مهارات دراسة الكلمة **word-study skills**

معرفة أن الكلمة المطبوعة تتضمن استخدام سياق فونيمي ونحو لفهم الكلمات المجهولة، تطوير المفردات التي تعرف بمجرد النظر إليها، واستخدام التحليل البنائيّ.

جدار الكلمة **word wall**

لوحة إعلانات أو عرض للصف تظهر كلمات تتردد بانتظام.

تقنيات الكتابة **writing mechanics**

مهارات مرتبطة بالكتابة مثل الهجاء، الكتابة الخطية، وضع النقاط والفواصل، وترك مسافة بين الكلمات.

ورشة العمل الكتابية **writing workshop**

فترة من الوقت تخصص ليمارس الأطفال مهارات الكتابة، يعملون على مشاريع كتابية، والاجتماع مع المدرّس.

التّطور التقريبي **zone of proximal development**

بالاستناد إلى نظريّة فيجوتسكاي، يشير هذا المصطلح إلى الفترة التي تم فيها إرشاد الطفل من قبل بالغ ولم يعد يحتاج لهذه المساعدة. ويسمح الراشد هنا للطّفل بالعمل على سجيته وبمفرده.

المراجع

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print.* Urbana: University of Illinois Center for the Study of Reading.

Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers.* Washington, DC: National Institute of Education.

Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language,* 3, 1-19.

Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology,* 85, 104-111.

Chomsky, C. (1965). *Aspects of a theory of syntax.* Cambridge, MA: MIT Press.

Clay, M. M. (1975). *What did I write?* Auckland, New Zealand: Heinemann.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In J. Cummins (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework.* Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center of California State University.

Dewey, J. (1966). *Democracy and education.* New York: First Press.

Ehri, L. C. (1979). Linguistic insight: Threshold of reading acquisition. In T. G. Waller & G. E. MacKinnon (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (Vol. 1). New York: Academic Press.

Flood, J. (1977). Parental styles in reading episodes with young children. *The Reading Teacher; 30,* 864-867.

Froebel, F. (1974). *The education of man.* Clifton, NJ: Augustus M. Kelly.

Gesell, A. (1925). *The mental growth of the preschool child.* New York: Macmillan.

Gibson, E., & Levin, H. (1975). *The psychology of reading.* Cambridge, MA: MIT Press.

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Exploration in the development of language.* London: Edward Arnold. 123-133.

Heath, S. B. (1980). The function and uses of literacy *Journal of Communication, 30,* 123-133.

Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy.* Sydney: Ashton Scholastic.

Juel, C. (1994). Teaching phonics in the context of the integrated language arts. In L. Morrow, J. K. Smith, & L. C. Wilkinson (Eds.), *Integrated language arts: Controversy for consensus* (pp. 133-154). Boston: Allyn & Bacon.

Labbo, L. D., Reinking, D., & McKenna, M. (1998). The use of technology in literacy programs. In L. Gambrell, L. M. Morrow, S. B. Neuman, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction.* New York: Guilford Press.

Mason, J. (1980). When do children begin to read? An exploration of four-year-old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly,* 15,203-227.

Mason, J., & McCormick, C. (1981). *An investigation of pre-reading instruction: A developmental perspective* (Technical Report 224). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

McNeil, D. (1970). *The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics.* New York: Harper & Row.

Menyuk, P. (1977). *Language and maturation.* Cam- bridge, MA: MIT Press.

Montessori, M. (1965). *Spontaneous activity in education.* New York: Schocken Books.

Morphett, M. Y., & Washburne, C. (1931). When should children begin to read? *The Elementary School Journal,* 31, 496-508.

Morrow, L. M. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research,* 76, 221-230.

Morrow, L. M. (1988). Young children's responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly,* 23(1), 89-107.

Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching.* New York: Guilford Press.

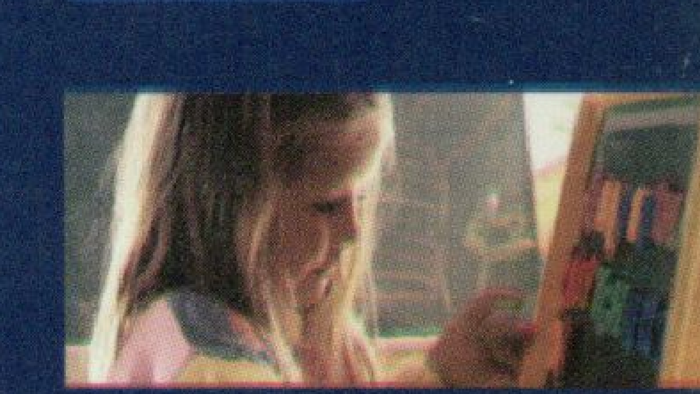
Rousseau, J. (1962). *Emile* (ed. and trans. William Boyd). New York: Columbia University Teachers College. (Original work published 1762)

Rusk, R., & Scotland, J. (1979). *Doctrines of the great educators.* New York: St. Martin's Press.

Teale, W. (1982). Toward a theory of how children learn to read and write naturally. *Language Arts,* 59, 555-570.

Yaden, D. (1985). *Preschoolers' spontaneous inquiries about print and books.* Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, San Diego.

سلسلة



دار الكتاب الجامعي
العين - الإمارات العربية المتحدة
ص.ب: ١٦٩٨٣ - فاكس: ٧٥٤٢١٠٢
هاتف: ٧٥٥٤٨٤٥ - ٧٥٥٦٩١١ (٣) (٩٧١)



University Book House
Ain -United Arab Emirates
.Box 16983 - Fax: 7542102
(971) (3) 7554845 - 7556911
ail: bookhous@emirates.net.ae Website:www.universitybookhouse.com

وكلاء التوزيع

- المكتبة الصولتية للتربية ت: ٤٩٣٠٩٨٩ الرياض - السعودية
- دار الثقافة للنشر والتوزيع ت: ٤٦٤٦٣٦١ عمان - الأردن
- دار العلوم للنشر والتوزيع ت: ٥٧٦١٤٠٠ القاهرة - مصر
- دار العلم للملايين ت: ٣٠٦٦٦٦ بيروت - لبنان
- المكتبة الأكاديمية للنشر والتوزيع ت: ٢٦٢٠٨١٩ حولي - الكويت